صعوبات التعبير الشفهي

التشخيص والعلاج

إعداد
د. أمل عبد المحسن زكى
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة بنها

تقديم
أ. د محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية - جامعة بنها

صعوبات التعبيـر الشـفهي

التشخيص والعـلاج

إعـــداد

د. أمل عبد المحسن زكي
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

تقديـــم

أ.د. محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية - جامعة بنها

٢٠١٠

رقم الإيداع : 2009/3827
الترقيم الدولي :3-055-438-977

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

وبعـــــــد

يشعر الفرد بالسعادة الغامرة حين يتصدى لتقديم عمل علمي شارك فيه بجهد وإخلاص، استشعر فيه فطنة الباحث وجديته ورغبتـه اللامحـدودة فـي التعلم، وهو ما اجبره على المزيد من الجهد والعطاء طموحا وأملاً في إعـداد باحث يقدره ويجله أساتذته وكل من عمل معه في عمل علمـي، ولا يقتـصر تقدير الأستاذ لتلميذة على رجاحة عقله وصدق اتقانه لمهارات البحث العلمـي فقط ولكن في الأغلب والأعم لما يتحلى به الباحث من صدق وأمانة، وحسن خلق واستقامة ووفاء وانتماء ندر نظيره في هذه الأيام.

والعمل العلمي الذي بين أيدينا يتناول جانبين هامين في الوقت الحاضـر هما: صعوبات التعلم والتعبير الشفهي.

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوما حديثا يتناول فئة ليست بالبسيطة كما وكيفا تعاني من صعوبات في قدرتها على التعبير الشفهي، والـذي يمثـل فرصة للتلاميذ لإغنائهم فكريا ولغويا، كما انه الوسيلة التي يحقق بهـا الفـرد ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و فنونها المختلفة ، حيث يتـيح الفرصة لاكتساب مهارات اللياقة الاجتماعية فـي التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة القدرة علـى مواجهـة الآخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف أو اضطراب أمام أصدقائه وزملائه؛ علاوة على انه يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبيـر الـشفهي قـضية كبرى وبؤرة توتر هامة يعانيها التلاميذ من هذه الفئة، ويعتبر علاجها ضرورة كبيرة لزيادة تفاعل هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع ذويهم والمحيطـين بهم سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعاليتهم

فى المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم فى الحياة وتزيد من تفاعلهم مع المواقف الحياتية.

والعمل الذى نقدم له (صعوبات التعبير الشفهى) " التشخيص والعلاج " يقع فى خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلى:-

الفصل الاول:-

والذى يتناول مشكلة الدراسة وهدفها واهميتها ومصطلحاتها وأدواتها وكذلك نبذة مختصرة عن ادوات الدراسة وعينتها وفروضها واجراءتها.

الفصل الثانى:

كما احتوى الفصل الثانى على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوى متطرقا ايضا الى نظريات اكتساب اللغه من توجهات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية السلوكية والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوى، كما تطرقت الدراسة بشكل جيد ومتقن للانظمة اللغوية من صوتى ونحوى ودلالى، ثم انتقلت الباحثة الى تناول العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهى، ثم تناول الفصل باقتدار مفهوم التعبير الشفهى وعملياته وعلاقته بفنون اللغه المختلفة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهى والمجالات التى يظهر فيها هذا الجانب بصورة كبيرة.

كما قدم الفصل ايضا تصورا مختصرا عن مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها وتشخيصها، وكذلك خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ثم انتقلت الدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهى ومظاهرة وكيفية تشخيصة متضمنا الفنيات والاساليب المختلفة لتشخيصة وكذلك علاجة.

الفصل الثالث:

وتناول الفصل الثالث البحوث السابقة فى المجال حيث اشتمل على محورين هما:

- المحور الاول وتتضمن: البحوث التى تناولـت تـشخيص صـعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- المحور الثانى ويتناول: مهارات التعبير الشفهى وعلاج بعض صعوباتة.

الفصل الرابع:

اما عن الجانب التطبيقى فى هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلى عينـة الدراسة وادواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجا علاجيـا تـدريبيا علـى مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية فى علاج هذه الظاهرة (صعوبات التعبير الشفهى).

الفصل الخامس:

اما الفصل الخامس والذى يتناول نتائج الدراسة وتفسيرها، فقـد قـدم مؤشرات احصائية دقيقة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحة فـى عـلاج هـذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعه من الدراسات المستقبلية، وفى النهاية نقـدم إصدارنا هذا تقديراً لهذا العمل العلمى الرصين، ولمن قام به، إحساسا ورغبـة فى زيادة الاستفادة منه على مستوى الباحثين والمختصين وطلاب العلم، ومـع من يتعامل مع الاطفال ذوى صعوبات التعلم كأحد الفئـات ذوى الاحتياجـات الخاصة بمجتمعنا.

أ.د/ محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد كلية التربية – جامعة بنها

محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ – ب
محتويات الدراسة	ج
الفصــل الأول	
المدخل إلى الدراسة	١ – ١٩
-مقدمة	٣
-مشكلة الدراسة	٩
-هدف الدراسة	١١
-أهمية الدراسة	١٤
-مصطلحات الدراسة	١٥
- أدوات الدراسة	١٦
- عينة الدراسة	١٧
-فروض الدراسة	١٧
-إجراءات الدراسة	١٩
الفصــل الثاني	
الإطار النظري للدراسة	٢٣–١٥٧
-مقدمة	٢٢
أولاً : نشأة علم النفس اللغوي	٢٣
١-نظريات تفسير اكتساب اللغة	٢٨

تابع محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
أ-النظرية السلوكية	٢٨
ب-النظرية اللغوية	٣٣
جـ-النظرية المعرفية	٤٢
ثانياً: مراحل النمو اللغوى	٥٢
١ - المرحلة قبل اللغوية........................	٥٢
٢ - المرحلة اللغوية........................	٥٤
ثالثاً : الأنظمة اللغوية........................	٦٠
١-اكتساب النظام الصوتى (الفونيمى)	٦٠
٢-اكتساب النظام النحوى المورفولوجى	٦٣
٣-اكتساب النظام الدلالى "السيمانتى"	٦٧
رابعاً : العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهى	٧٠
١-عوامل بيئية	٧٢
أ-الأسرة والمستوى الثقافى والاقتصادى لها	٧٣
ب-جماعة الرفاق	٧٥
ج-المدرسة	٧٦
٢-عوامل فسيولوجية	٧٧
أ-الجهاز العصبى المركزى	٧٧
ب-الجهاز البصرى........................	٧٨

تابع محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
جـ-الجهاز السمعي..	٧٩
د-الجهاز النطقي..	٨٠
خامسا : التعبير الشفهي	٨٢
١-مفهوم التعبير الشفهي وعملياته	٨٣
٢-أهمية التعبير الشفهي	٩٢
٣ العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة.....	٩٥
٤ -مهارات التعبير الشفهي	١٠٣
٥-المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي	١٠٨
سادسا : صعوبات التعلم	١١٥
١-مفهوم صعوبات التعلم	١١٥
٢-تصنيف صعوبات التعلم	١٢١
٣-تشخيص صعوبات التعلم	١٢٢
٤-خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	١٢٧
سابعا : صعوبات التعبير الشفهي	١٣٢
١-مظاهر صعوبات التعبير الشفهي	١٣٢
٢-تشخيص صعوبات التعبير الشفهي	١٤٦
أ-أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهي	١٤٧

تابع محتويات الدراسة

الموضوع	الصفحة
ب-فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي ..	١٤٨
ج- علاج صعوبات التعبير الشفهي....................	١٥٣
الفصل الثالث	
الدراسات والبحوث السابقة	١٩٤-١٦١
مقدمة	١٦١
أولاً : الدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..........................	١٦١
ثانيا : الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته	١٦١
فروض الدراسة..	١٩٢
الفصل الرابع	
الطريقة والإجراءات	٢٥١-١٩٧
مقدمة	١٩٧
أولاً : عينة الدراسة	١٩٧
ثانياً : أدوات الدراسة...	٢٠٩
١-اختبارات الدراسة	٢٠٩
٢-برنامج الدراسة	٢٣٠
ثالثاً : إجراءات الدراسة...	٢٤٩

تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
	الفصـــل الخامس
٢٥٥–٢٨٣	نتائج الدراسة وتفسيرها
٢٥٥	-مقدمة ....
٢٥٥	-نتائج الدراسة وتفسيرها ... .
٢٨٧ ٣١١	المراجـــع
٢٨٥	المراجع باللغة العربية
٣٠٠	المراجع باللغة الأجنبية

الفصل الأول
المدخل إلي الدراسة

- مقدمـــــــــة.
- مشكلــة الدراسة.
- هــدف الــدراسة.
- أهمية الــــدراسة.
- مصطلحات الـدراسة.
- أدوات الـــدراسة.
- عينـة الـــدراسة.
- فروض الـــدراسة.
- إجراءات الــدراسة.

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة :

يلاحظ في الطبيعة دائماً التمايز والتفاوت بين الناس، زيادة، ونقصاً، وتوسطاً، وقد استجابت الميادين التربوية على وجه العموم، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والذي أصبح ينظر إليه باعتباره علماً متخصصاً للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية في المجتمع . وهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة والذين ينحرفون بشكل واضح عن الطبيعي والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وسمعياً، وبصرياً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والمبدعين، والعباقرة، وإذا كنا قد أسمينا أولئك بالأفراد الأكثر خصوصية، فهناك من هؤلاء الأشخاص من هم أكثر وأشد خصوصية وهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم **Learning Disabilities**. *(محمد عادل حجاجي، ٢٠٠٣: ١)*

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم. *(قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٩)*

ونظراً لتعدد مظاهر صعوبات التعلم، وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوى صعوبات التعلم، فقد تعددت المصطلحات التى استخدمت لتدل على هذه الفئة مثل : إصابة الدماغ، والخلل الوظيفى البسيط، واحتباس الكلام، وغيرها. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)*

ويرجع الفضل إلى كيرك **Kirk** فى التوصل إلى مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم ***Specific Learning Disabilities*** , وذلك فى محاولة منه للتفريق بين صعوبات التعلم، والظروف والعوامل الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمى.

ويشير العديد من الباحثين والدارسين فى هذا المجال إلى أن آثار الصعوبة فى التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهى غالباً ما تؤدى إلى نماذج سلوكية اجتماعية من شأنها أن تؤثر سلبياً على الطفل وأقرانه فى الفصل الدراسى، وأن هذه الصعوبة تؤدى إلى هدر جزء كبير من طاقات الطفل والمعلم، وتسبب للطفل اضطرابات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب، كما أنها تؤدى إلى تكوين صورة سلبية عن الذات. *(فتحى الزيات، ١٩٨٩: ١٤١)*

ويتفق مع هذا الرأى *فيصل الزراد (١٩٩١: ١٢١)*، حيث يؤكد على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لما يترتب على وجودهم من العديد من المشكلات المدرسية، والنفسية، والسلوكية، هذا بالإضافة إلى أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدى إلى انتشار ظاهرة التسرب من المدرسة، وزيادة نسبة الأمية، والتخلف الدراسى؛ مما يؤدى إلى هدر الطاقات والقدرات التى توجه من أجل عملية التعلم.

ونظراً لأن الصعوبة فى التعلم تمثل مشكلة تؤثر فى المجال النفسى

للمتعلم، كما تمثل منطقة ضعف لديه تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج لتمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها؛ كان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقيقي لمتطلبات عملية التعلم؛ حيث يساعد ذلك على السير بخطى سليمة بعيدة عن أي تعثر قد يكون له أثر كبير في الطفل، ومستقبله، ويتم ذلك من خلال القياس، والتقييم المبكر الذي يؤدي إلى وضع الطفل في برامج تربوية لعلاج الصعوبات التي يعاني منها، وبالتالي فإن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتهيئة الطفل تهيئة حقيقية لمتطلبات الحياة، والدراسة.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون *Sigmon (1987)* لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال اللغوي أو فهم الرموز اللغوية.

(عبدالناصر أنيس، 1992)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوي لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين في البيئات المختلفة ،وفي هذا الإطار تفيد الدراسات التي أجريت في البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات التعلم الخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تفيد دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) بأن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٤٥) طفلاً هي ٥٢,٢٤%، كما تفيد دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية ٢٦% من بين عينة قوامها (٤١٩) طفلاً بينما تفيد دراسة فتحي الزيات (١٩٨٩) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في اللغة

العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً هي ١٦,٨٥%، كما تفيد دراسة السيد صقر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٤,٩٤%، أما دراسة عبد الناصر أنيس فتفيد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً هي ١٦,٥%، وهي نسب كبيرة قد ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق عملية التعلم . كما تؤدي هذه الصعوبات إلى فقدان المتعلم الثقة بالنفس، والدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية.

وقد أشار كل من سميث وآخرين *Smith et al (1997)* ومارجو وآخرين *Margo et al (1997)*، وبريان وبريان *Bryan & Bryan (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية تتراوح نسبتها ما بين ٥٠% ٩٠%، من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه الزيادة في نسبة صعوبات التعبير الشفهي في ضوء معرفة أن معظم التعليم المدرسي يهتم بصفة أساسية بتعليم القراءة والكتابة أي تعليم اللغة في شكلها المكتوب ، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تعليم الجانب الشفهي للغة، ولعل هذا الأمر مرتبط بالبيئة الوالدية التي طالما تربط بين تعلم الأبناء للمدرسة وبين تعليمهم للقراءة والكتابة . الأمر الذي يجعل اللغة في شكلها المكتوب تحوز على اهتمام وعناية أكثر من تعليم اللغة في شكلها الشفهي المنطوق ؛ مما يشكل صعوبة في اللغة الشفهية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر

من العمليات المتضمنة فى فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحصيل والقدرة فى واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلة، والقدرة على التعبير اللغوى، وتجهيز اللغة. *(السيد صقر، ١٩٩٢ : ٢)*

وتعد الصعوبة فى التعبير الشفهى بمثابة عجز حقيقى عن الاشتراك فى معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهى فى الوقت نفسه أمر خطير؛ لأنها تؤدى إلى تخلف تربوى بما تمثله من صعوبة فى الفهم، والتحصيل الدراسى، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، فالقدرة على التعبير عن الذات، وفهم أحاديث الآخرين قدرات أساسية للاستفادة من التعلم الذى تقدمه المدرسة، وفى هذا الإطار أكدت *شيا وبافر Shea, & Baver (1997)*، أن الصعوبة فى التعبير الشفهى لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمى فى جميع المواد الدراسية، بل على التوافق النفسى والاجتماعى للفرد.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهى تظهر بشكل جلى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وفى هذا الإطار يشير جروس **Gross** *(1996 179)* إلى أن الصعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المفهوم،الحديث غير الكامل، والصعوبة فى تكرار الكلمات المتعددة المقاطع، وأخطاء فى تتابع الحروف وتمييز أصواتها .

وفى إطار تحديد مظاهر صعوبات التعبير الشفهى أشار *جروس Gross (1996,180)* إلى أن أهم صعوبات التعبير الشفهى:

- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
- الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة؛ حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.

وقد أشار البحث (Siegel & Gold, 1982 : 201-202) (Smith et al, 1997) إلى أن صعوبات التعبير الشفهي تؤثر على قدرة المتعلم في اكتساب اللغة، ومن هذه الصعوبات:

١- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.

٢- صعوبات استخدام اللغة.

٣- صعوبة المعالجة المعرفية اللغوية.

٤- اختلال التسمية.

٥- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

٦- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.

كما قسم كل من ***بلوم ولاهي*** ***Bloom & Lahey*** ***١٩٧٨*** صعوبات التعبير الشفهي إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمحتوى وصعوبات خاصة بالاستخدام. ***in (Tarvent & Sworth, 1981 : 517)***

يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير الشفهي وتعددها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي ، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسي إلى آخر.

مشكلة الدراسة :

في إطار الاهتمام بصعوبات اللغة والتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أشارت العديد من التوجهات النظرية، والبحوث والدراسات السابقة* إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً . ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهاينز *McCord & Haynes* (1988) والتي استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وذلك من خلال تسجيل أحاديث المجموعتين باستخدام شرائط كاسيت، وتحليلها لتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين.

ولقد اتجهت بعض الدراسات للكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين في طلاقتهم التعبيرية، وأهم الصعوبات التي تواجههم في أثناء ذلك منها : دراسة لان وليوندوسكي **Lau & Lewandawski** (1994) . ودراسة روث وآخرين ***Roth et al*** (1995) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وغيرهم من العاديين في الطلاقة وأسلوب التعبير، و استخدام كلمات ذات معنى، واستخدام أدوات الربط، وأدوات التعريف، والتذكير لصالح التلاميذ العاديين.

---

* سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل في الفصل الثالث من فصول هذه الدراسة

كما قامت ماثينوز *Mathinos* (1988) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال مقياس الكفاءة الاتصالية الشفهية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في المفردات والتراكيب ورتابة في نطق اللغة الشفهية.

وقد هدفت دراسة جولدستين وآخرون *Goldstein et al* (1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي، ومهارات سرد القصة الشفهية، وتقييم تراكيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها ضعف القدرات الروائية لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحليل وتركيب القصة وقلة المفردات والتراكيب وعدم صحتها.

أما دراسة *ماكفورد وشيبارد* *McFord & Shepard* (1995) فقد استهدفت المقارنة بين الحديث الشفهي والحديث المكتوب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في عدد الكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من الكروت المصورة لتحقيق هذا الهدف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور المقدمة لهم، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكوين الوحدات الفكرية شفهياً.

وقدم هومفريس وآخرون *Homfres et al* (1994) دراسة بهدف الكشف عن صعوبات التعبير الشفهي التي يجدها المعلمون بين التلاميذ ذوي

مشكلات الانتباه، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي مشكلات الانتباه لديهم نسبة أعلى من صعوبات التعبير الشفهي.

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات إلا أنه من الملاحظ أن أياً منها لم يتناول علاج صعوبات التعبير الشفهي، أو تحديد أهم مبادئ العلاج وملامح البرنامج العلاجي الذي يمكن من خلاله علاج مثل هذه الصعوبات،ونتيجة لذلك قدمت بعض الدراسات برامج وفنيات للتدخل العلاجي لبعض صعوبات التعبير الشفهي ومن هذه الدراسات :

- دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) والتي استهدفت تقويم التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم .

أما دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين بالصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي وقد أكدت نتائج الدراسة على أن البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.

وقد قدم جمال العيسوي (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات التعبير الشفهي الخاصة بالأفكار، الفاعلة، التراكيب، جمال الأسلوب لدى الطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب التعيينات، والمناقشة، وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء طلاب المرحلة الثانوية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فاعلية البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

كما استهدفت دراسة جمال العيسوى (١٩٩١) بنـاء برنـامج لتنميـة مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاسـتماع الهـادف لدى التلاميذ العاديين بالصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسى، وقد اعتمد البرنامج على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة الملاحظـة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى فاعلية البرنامج فـى تنمية مهارات التحدث.

أما دراسة بثينة محمود (١٩٩٩) فقد استهدفت تنمية مهارات الحـوار الشفهى لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية , حيث قامت بتحديد أنـشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء التلاميذ مثل المناقشة، البرلمـان الـصغير، الندوة وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الأنشطة المـستخدمة فـى تنميـة مهارات الحوار الشفهى لدى عينة الدراسة.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلـى ما يلى :

١- إن التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتشخيص هذه الصعوبة مبكراً يؤدى إلى الحد من العديد من المشكلات.

٢- يمثل البحث في مجال صعوبات التعلم ضرورة ملحة في الوقت الحالي وذلك تجنباً للهدر التعليمي الذي قد ينتج عنه.

٣- أشارت العديد من التصورات النظرية، والدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعبير الشفهي.

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات التعبير الشفهي بعين الاعتبار حيث إن إهمالها يؤدي إلى آثار سلبية ليس من الناحية الأكاديمية فحسب، بل في الجوانب الاجتماعية، والانفعالية أيضاً.

٥ أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق دالة في القدرة على التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين، مثل: دراسة لان وليوندوسكي (1994)Lan&Lewandawski، ودراسة سعيد عبدالله لافي (١٩٩٤)، ودراسة روث وآخرين *Roth et al (1995)*.

٦- غالبية الدراسات التي تناولت برامج تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفهي أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات- في حدود علم الباحثة - الخاصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير الشفهي خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداده.

بناء على ما تقدم، وفي ضوء العرض السابق في مقدمة الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهي، والتساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج علاجي-

قائم على تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على أنشطة متنوعة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم - ذا فعالية في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين الرئيسين :

١- ما صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة .

٢-إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من :

١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذى يعد من المجالات المهمة؛ نظراً لشيوع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث أكدت إحدى الإحصائيات على أن ٧٠% -

٨٠% من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في المواد الدراسية المختلفة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية.

٢- تشخيصها لصعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- ما تقدمه من برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي مما يقلل من الفاقد المادي والجهد البشري والاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصعوبة.

مصطلحات الدراسة :

مفهوم صعوبات التعلم :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه (مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يظهرون اضطراباً في العمليات اللغوية الخاصة بالتعبير الشفهي، مما يظهر أثره في انخفاض تحصيلهم الدراسي في المجالات الأكاديمية، كما يظهر أثره أيضاً في عدم استقرار حالة الأفراد الانفعالية والنفسية، وعدم توافقهم مع المحيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوو الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم) وتتمثل صعوبات التعبير الشفهي في :

١- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٢- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

٤- الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٥- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان.

أدوات الدراسة :

تتمثل أدوات الدراسة فى :

١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتتضمن :

١- اختبار الذكاء المصور — إعداد/أحمد زكي صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال — إعداد/خيرى المغازى بدير (١٩٩٨)

٣- اختبار بندر جشطلت البصرى - الحركى — إعداد/لوريتا بندر، تعريب مصطفى فهمى وسيد غنيم (ب.ت)

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل — تعريب وتقنين/محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

(إعداد/الباحثة)

١- - برنامج الدراسة . إعداد/الباحثة

عينة الدراسة :

تمثلت العينة الأولية للدراسة في ٤٥١ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم عليهم تم التوصل إلى العينة النهائية للدراسة ، ممثلة في ٥٦ تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذا وتلميذة , وضابطة وعددها ٣٠ تلميذا وتلميذة .

فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي التعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ،

وبتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة :

تتحدد إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي :

- تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات التشخيص التباعد (الداخلي/الخارجي)، والاستبعاد والتوصل إلى العينة النهائية.

٢- إعداد وتطبيق أدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعبير الشفهي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣ تطبيق البرنامج العلاجي على تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- تطبيق اختبارات التشخيص الخاصة بالتعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.

٥ استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصـــل الثاني
الإطـار النظري للدراسـة

أولا : نشأة علم النفس اللغوى

ثانيا : مراحل النمو اللغوى

ثالثا: الأنظمة اللغوية

رابعا : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوى

خامسا : التعبير الشفهى مفهومه وعملياته

سادسا : صعوبات التعلم

سابعا : صعوبات التعبير الشفهى

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

مقدمة :

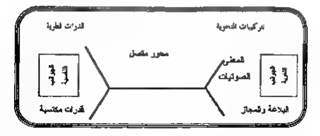
يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ، ويحتوي على دراسة لمتغيراتها من الناحية النحوية، ومن ناحية صعوبات التعلم ،وقد تم دراسة هذه المتغيرات من خلال الحديث عن مداخل تعلم اللغة، ونشأة الدراسات النفسلغوية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلى تناول النمو اللغوي، ومظاهر الفشل في اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير الشفوي، وعملياته وموقعه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلك إلى تناول مفهوم صعوبات التعلم والتصنيفات المختلفة لها، ومفهوم صعوبات التعبير الشفهي، والانتهاء من ذلك كله إلى كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهي، وفيما يلي تناول ذلك.

أولا نشأة علم النفس اللغوي :

ترجع العلاقة بين علم اللغة، وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، وبما أن علم النفس يعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فقد اعتبرت دراسة السلوك اللغوي حلقة اتصال بين علم اللغة، وعلم النفس وهو ما يطلق عليه علم النفس اللغوي.

(نوال عطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل تظهر داخله وجهات النظر اقتراباً أو ابتعاداً من أحد القطبين، كما تتباين تأكيداتها على أحد الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (١) طبيعة هذا المحور •



شكل (١) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة • (نقلاً عن : محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يتضح من الشكل (١) اهتمام اللغويين بالظاهرة الصوتية للغة التي تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية، بينما لا يهتمون بتلك العمليات العقلية التي تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعاً من موضوعات علم النفس، بالإضافة إلى اهتمامهم بالعمليات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تصل اللغة جهازه السمعي ثم تنتقل إلى جهازه العصبي •

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٢)

بمعنى آخر أن علماء اللغة ليسوا معنيين أساساً بعمل أحكام خاصة عن

مطابقة الكلام للقواعد اللغوية العامة، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشمل النغمة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، والتتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (التراكيب)، والقواعد فهم ما تعنيه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومنهجهم للبحث عن الطرائق التي تترجم فيها الكلمة لاستخدامها في مواقف عبارية، والميكانيزمات النفسية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل النفسية التي تسبب انحراف الأداء عن الكفاءة.

(عبدالمجيد سيد أحمد،١٩٨٢ : ١٤) (كريمان بدير وإميلي صادق ، ٢٠٠٠ : ٢٩)

وفي هذا الإطار يذكر *روبرت سولسو (١٩٩٨ : ٤٨٥-٤٨٧)*، أن دراسة اللغة أمر رئيسي ليس فقط من أجل الاتصال، بل أيضاً من أجل التفكير، وتمثيل المعلومات، فارتقاء اللغة بين أنواع البشر يمثل شكلاً متفرداً من التجريد، وهو تلك الآلية (الميكانيزم) التي يعتقد أنها أساسية للتعرف، كما أن للتجهيز اللغوي ***Language Processing*** أهمية بالغة فيما يتعلق بشكل وطريقة تخزين المعلومات، وكثير من أشكال التفكير، وحل المشكلات ، وهذه العمليات يمكن فهمها بوصفها عمليات تتضمن اللغة، هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الإدراك، وهو الجانب الأساسي في التعرف، ولهذه الأسباب حظيت اللغة بدراسات مكثفة من علماء النفس، حيث تضمنت هذه الدراسات كلاً من علم اللغة، وعلم النفس المعرفي.

ويعتبر إنتاج اللغة من المجالات التي تثير اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم ودراساتهم، ويتجلى اهتمام علماء النفس اللغويين بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإبداعية في استخدام اللغة،

والتي تعنى قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسمعها أو ينطق بها من قبل، ولعل ذلك ما قصده ابن جني عندما عرف اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" حيث إن الأغراض هي المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة،

(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٥-٩٢)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية وبين اكتساب اللغة، فاكتساب اللغة يرتبط بالإطار الثقافي للمجتمع، والذي يظهر أثره في بعض الجوانب النفسية لدى متعلمي اللغة، حيث أدرك الجميع أن العوامل النفسية التي تحيط بالفرد تسهم بدور لا يمكن إغفاله عند معالجة المشكلات أو الضعف في اكتساب اللغة، وبدأ يظهر الاهتمام بدراسة اللغة في إطار السياق العام للنص، وليس كما كان سائداً في تعلم اللغة من التركيز على المفردات فقط بعيداً عن السياق والمعنى.

وقد قدمت الدراسات النفسلغوية آثارها العلاجية في تلازم مع الاهتمام بالنمو العقلي للفرد والمرتبط بالنمو اللغوي لديه، وتتجسد كفاءة الفرد اللغوية في قدرته على الاستخدام الجيد لعناصر اللغة في إطار من التناسق والتكامل متجسداً في قدرته على التعبير عن آرائه وأفكاره سواء بصورة شفهية أو مكتوبة، ويعتبر التعبير الشفهي مؤشراً مهماً للعلاقة بين اكتساب اللغة والعوامل النفسية التي تؤثر فيها . وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس ينصب اهتمامهم بإنتاج اللغة على جانبين:

- الجانب الأول: هو إدراك الكلمات، وكيفية تحويل الأصوات الخام والفونيمات إلى كلمات لها معنى، وكذلك كيفية التمييز بين كلمة وأخرى بمجرد حدوث أي تغير فونيمي.

- الجانب الثاني: يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التي تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجاً عن أسباب وعوامل عضوية أو أسباب وظيفية، ويكون الاهتمام في هذه الحالة موجهاً إلى تشخيص ومعرفة مصدر الاضطراب، ثم وصف الأعراض وتصنيفها، ليس هذا فحسب، بل المساهمة في علاج وتقويم هذه الاضطرابات. *(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٧)*

وقد تمخضت الدراسات التفسلوجية عن نظرية رائدة في هذا المجال على يد العالم "تشومسكي" Chomisky، حيث ترجع أهمية جهوده إلى تكوين نظرية جديدة في اللغة والتحليل اللغوي أحدثت تحولاً هائلاً في الفكر اللغوي، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى في مقدمتها علم النفس، فقد تجددت مع تشومسكي في نظريته اللغوية الصلة التي تربط بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جعلوا علم اللغة أهم مجالات الكشف عن إنسانية الإنسان، وبالتالي أصبحت اللغة رافداً للبحث في علم النفس. *(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤٣)*

وبعد هذا العرض لنشأة الدراسات التصلوجية يمكننا القول بأن الثورة التسلفوية التي حدثت على يد تشومسكي هي ثورة حقيقية شكلت فيها آراؤه النظرية اللغوية أو العقلية في تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك في مقابل نظريات التعلم، والنظريات المعرفية التي سادت فترة طويلة، وفيما يلي عرض لأهم هذه النظريات والتي حاولت تفسير كيفية اكتساب اللغة.

أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

١- نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلي عرض لبعض منها :

أ- النظرية السلوكية :

وتهتم نظريات التعلم السلوكية في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد ، والاقتران، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها. *(إحسان البهنساوي، ١٩٩٤: ١٤)*

وتقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، فاللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي في مواجهة المثيرات، والاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)*

وقد فسر واطسون ***Watson*** السلوك اللفظي كبقية أشكال السلوك في ضوء تكوين العادات؛ حيث يرى أن المتعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإن الاستجابة التي تتكرر هي التي يتعلمها؛ لأنها الاستجابة التي ستعزز بعد تكرارها. *(على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

أما سكنر ***Skaner*** فيرى أن اكتساب الطفل اللغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية، عن طريق المحاكاة، والترابط أو الاقتران،

والاشتراط والتكرار، التدعيم أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، فمعنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ وبين المثير الدال على هذا اللفظ فالمثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرراً، ومثال ذلك حينما تقول الأم لطفلها كلمة "كرسي" مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى هذا الشيء المثير "كرسي". *(كريمان بدير، وإميلي صادق، ٢٠٠٠ : ٤٨)*

فالطفل يكتسب معاني الكلمات بقدر اكتشافه الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفظ بها، ويكتسب القواعد التركيبية عندما يتعلم الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل، وعليه فمعنى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذي ينطق فيه المتكلم بجملة ما، ويلي ذلك استجابة عند السامع، أو هو المنبه الذي يثير استجابة لفظية معينة. **(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣: ٦٩)**

ويظهر مما سبق أن المعنى لا يشغل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين؛ حيث ينصب اهتمامهم على الظاهر الذي يمكن إخضاعه للتجريب والملاحظة، فاللغة لديهم سلوك يمكن اكتسابه عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ شأنه في ذلك شأن أي سلوك آخر . ويؤكد ذلك **(حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٣: ٩٣)** حيث يشير إلى أن اللغة عند السلوكيين هي كلام شفهي، وأن قضية المعنى لديهم قضية شكلية، والمعنى الحقيقي عندهم يتحدد في قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، ومن ثم فالقيمة الحقيقية في تعلم اللغة عندهم تكمن في تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلي وميكانيكي.

أما دور الطفل في تعلم اللغة من وجهة نظر السلوكيين فهو سلبي؛ ففاعليته تكمن في قدرته على تقليد الأشكال اللغوية، إلا أنه لا يبادر بها، لأن شكل لغته المنطوقة يتوقف على التعزيز الانتقائي الذي يتلقاه من المحيطين به، وليس بالاكتشاف الذاتي أو الإبداع من قبل الطفل. (السيد محمد القاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

أما استعمال الطفل الكلمات الجديدة فيفسرها السلوكيون في ضوء مبدأ التعميم؛ حيث يرون أن التشابه، والتماثل بين الأشياء الطبيعية، والعلاقات القائمة بينها دوراً أساسياً في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل أن اكتشفها على أشياء متقاربة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦: ٥١)

وتؤكد السلوكية على أهمية ظروف البيئة المحيطة بالطفل كعامل أساسي في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدراته الداخلية؛ فالكلام عند السلوكيين مثل أي نوع من أنواع السلوك يمكن برمجته وتعليمه للآخرين، فهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول؛ لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتتمثل هذه العناصر في :

١. مثيرات المتكلم : وتتمثل في الأحداث العملية السابقة للكلام.

٢. الكلام : وهو استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع.

٣. استجابة المستمع في الموقف الاتصالي.

فاكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثلاثة، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر المعاينة التي تمثل الواقع المحيط. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٣ - ١١٤)*

ويؤكد السلوكيون على مبدأ التعزيز؛ حيث يرون أن تعلم الاستجابة اللغوية يتم عن طريق تعزيز الاستجابات الصحيحة لدى المتعلم، أما إذا لم يجر تعزيزها لا يتم تعلمها، وعندهم لا يكمن التعزيز وحده، ولكن لابد من التكرار الاستجابة، فالممارسة لديهم عامل أساسي لتعلم اللغة. (نايف خرما، وعلى حجاج، ١٩٨٨ : ٧٠)

وعلى ذلك فلكي يتم تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر السلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدارسين؛ حتى يقوموا بمحاكاتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط أو أثناء عرض القصص والصور، كما يتم تعلم الاستجابة اللغوية الصحيحة عن طريق تعزيزها المتكرر. *(Mcdonough , 1983: 9)*

ويمكن الاستفادة مما سبق في إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي؛ حيث يمكن تضمين أساليب التعزيز، والإثارة، والتشويق المختلفة في جميع الأنشطة الخاصة بالبرنامج، كما يتم من خلاله عرض مجموعة كبيرة من الأنشطة المتنوعة، والتي تعالج كل صعوبة، وذلك اعتماداً على مبدأ التكرار كما أشار إليه السلوكيون، كذلك يتم تقديم نماذج لغوية متكاملة من خلال شرائط الكاسيت مما يساعد عينة الدراسة على محاكاتها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة متنوعة من

للصور، والكروت المصورة التي تحكي قصصاً متنوعة باعتبارها منبهات يمكن من خلالها إثارة الاستجابة اللفظية كما أشار إلى ذلك السلوكيون.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تحظى بها هذه النظرية، باعتبارها من النظريات الرائدة في ميدان علم النفس، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات التي وجهت لها، حيث فشلت في تفسير كيفية تعلم واكتساب المعاني المجردة التي ليس لها واقع ملموس، كذلك فشلت في تفسير كيفية تعلم بعض الحروف والأدوات مثل أداة التعريف (أل)، وحروف الجر، وأسماء الاستفهام، ومع تأكيد السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وظيفية مثل (الذي)، (إذا)، مئات المرات دون أن يتعلمها، ويالمثل مبدأ التعزيز الذي اعتبرته السلوكية أساسا للتعلم اللفظي، فأحيانا يدعم الكبار كل ما ينطقه الصغار مع كونه خطأ، ومع ذلك نجد الطفل يتخلى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من تعزيزها كلما تقدم في العمر. هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما يتعلق باكتساب الجمل فنجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد للتراكيب اللغوية الجديدة التي لم يسبق تعزيزها، وخصوصاً إذا علمنا أن الطفل لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمدلولات معينة، كما هو الحال في المفردات، فالجمل التي يفهمها الطفل ويستطيع استعمالها غير محدودة، وخاصة الجمل التي يمكن للطفل تكوينها رغم عدم سماعه لها من قبل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الجمل لا تتكرر بحذافيرها.

هذا بالإضافة إلى سلبية المتعلم خلال عملية التعليم؛ حيث تكمن فعاليته في قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما أهملت هذه النظرية مبدأ الفروق الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التي يتم فيها، فإذا

أصحبت عدد من الأفراد لنفس الظروف سيتعلمون بطريقة متشابهة.

في إطار العرض السابق يمكن استخلاص أهم المبادئ التي قدمتها المدرسة السلوكية في اكتساب وتعلم السلوك اللغوي في :

١- مبدأ التقليد : فالطفل يبني حصيلته اللغوية عن طريق التقليد القصدي والإرادي لكل ما يسمعه أو يعرض أمامه، ومن ثم فالمخرجات اللغوية لديه لا تخرج عن كونها محاكاة.

٢- مبدأ التعزيز : فالاستجابة الإجرائية التي يليها تعزيز تستمر ، والتي لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعي الطفل ، كما أكدت على مبدأ الاشتراط اللفظي، والذي يمكن من خلاله تحويل الاستجابة اللفظية (التعبير) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام، وإطفاء البعض الأخر .

٣- التكرار: ويعني الاقتران التكراري بين اللفظ والمثير الدال عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المبادئ لاينفصل كل منها عن الأخر بقدر ما تشترك في تفسير السلوك اللغوي، فالأطفال يتعلمون نطق الكلمات عن طريق التقليد، ويحتفظون بما اكتسبوه عن طريق التعزيز ويكتسبون المعاني عن طريق الارتباط.

ب – النظرية اللغوية :

رائد هذه النظرية هو العالم الأمريكي تشومسكي Chomsky الذي حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧،

فقد أحدثت نظريته في اللغة والتحليل اللغوي تحولاً هائلاً في الفكر اللغوي، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى في مقدمتها علم النفس.

(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤١)

والجديد في التحولات التي أحدثها تشومسكي هو أن منهج التحليل التوليدي التحويلي حول مركز الاهتمام من السلوك الفعلي الظاهر إلى نظام المعرفة التي تكمن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدى بدوره إلى عدم الاقتصار على الأبنية السطحية للغة، بل امتد الاهتمام إلى تعرف ملامح ذلك النظام اللغوي الكامن داخلياً في عقل ابن الجماعة اللغوية تمهيداً لتعرف طبيعة النظام اللغوي عند الإنسان، وهذا التحول في نظرية تشومسكي يتجاوز تحليل اللغة إلى معرفة النفس. (كمال بكداش، ١٩٨٤ : ٨٤–٨٨)

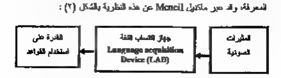
وقد تأثر تشومسكي في نظريته عن النحو التحويلي التوليدي بآراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت، والذي اعتبر اللغة قدرة فطرية كامنة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٨)

ولذلك أقام تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان مهتماً بالجانب العقلي عنده من أجل الكشف عن قدراته في فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري (غريزي) للمهارة اللغوية، وقد أطلق على هذا الاستعداد : جهاز اكتساب اللغة ***Language acquisition device (LAD)*** وهو ميكانيزم افتراضي داخلي

يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى ، وبالتالي إنتاج الاستجابة، *(سامي محمود عبد الله ١٩٩٤ : ٢٦٨)*

وفي هذا الإطار ناقش ماكنيل **Mcneil** (١٩٧٠) أداة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتسق مع المدخل الفطرى ، ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذى يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعده على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعها، وباستمرار تعرض الطفل للكلام، ومن خلال عملية اكتساب اللغة، يتعلم القواعد، كما تنمو لديه القدرة على اتباعها أثناء الكلام، ولكن الاستعداد اللغوى أو معرفة اللغة ليست بالضرورة ممثلة للأداء أى ممارسة تلك المعرفة، وقد عبر ماكنيل Mcneil عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج ماكنيل لاكتساب اللغة. (نقلا عن: عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٨)

وقد قدم هذا النموذج تفسير كيفية تفاعل المدخلات اللغوية والاستعداد العضوى للطفل لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد . وفى هذا الإطار يؤكد فان **Fan** (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية **Biological Propensity Theories** وعلى رأسهم تشومسكى يرون أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية **Biological systems** وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لكى توجه عملية اكتساب اللغة ، والتى تتوقف بدورها على معرفة

الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational Rules المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل(٣) كيفية اكتساب اللغة وتطورها. (نقلا عن: السيد عبد الحميد، ١٩٩٦ : ٢٢)

يتضح من خلال الشكل (٣) أن الإنسان لا يستخدم اللغة كنوع من المحاكاة والتقليد للنماذج المحيطة به، ولكن يستخدمها بصورة جديدة إبداعية، حيث إنه مزود بقدرة فطرية تجعله ينسج جملاً جديدة لم يسمعها من قبل.

وفي معرض تأكيد ذلك أشار تشومسكي Chomsky (١٩٨٨) إلى حقيقة مهمة مؤداها أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نادراً ما يقوم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم في تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعني أن هناك نسقاً نحوياً معيناً ذا طبيعة فطرية، ولكنه يعني أننا نمتلك مخططاً فطرياً Innate scheme لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(في: روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٨)

المسلمات التي تقوم عليها النظرية :

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمسلمات والتي تفسر اكتساب الفرد اللغة وهي :

أ- اللغة تنطوي على قدر كبير من التماثل Uniformity ، وغالباً ما يرتبط البناء الضمني ارتباطاً محكماً بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية).

ب اللغة ليست نظاماً أو نمطاً مغلقاً Closed system ، ولكنها نظام منتج Generative system.

ج - البنى الضمنية للغة تحتوى على عناصر عامة في جميع اللغات، تعكس الأسس التنظيمية الفطرية المعرفة، وهذه الأسس أو المبادئ التنظيمية قد تؤثر تأثيراً مباشراً في التعلم وفي إنتاج اللغة.

د - ارتقاء اللغة لا يمكن وصفه ببساطة في مصطلحات مبنية على مبادئ التعلم الإجرائي ولكن النظرية النفسية يجب أن تهتم بالعمليات الضمنية، بدلاً من اهتمامها بالعمليات السطحية. *(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)*

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء في النصوص، بل لابد من كشف القواعد الكامنة المؤثرة في إنتاج المعنى *(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ١٣٠)*

وقد اهتمت نظرية تشومسكي بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي، وهذان المصطلحان كانا سبباً في تحديد نوعين من البناء اللغوي هما : البنية السطحية، والبنية العميقة. (عبد الحليم محمود، وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٥٢)

١- الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي :

يفرق تشومسكي بين الكفاءة اللغويةً والأداء اللغوي، على أساس أن الأول يشير إلى القدرة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، والتي تمكنه من تكوين ما يريده من جمل جديدة في مناسبات مختلفة، ويسمي تشومسكي هذه الكفاءة بالمعرفة اللغوية وتشير إلى معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل . أما الأداء فيقصد بها الأصوات التي ينطقها الفرد بالفعل , والتي قد لاتكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٣٩)

ولفهم السلوك اللغوي يجب فهم القواعد التي تحكم ذلك السلوك، وبناء على ذلك لكي نحصل على نموذج للأداء اللغوي علينا أن نكون نموذجاً للكفاءة اللغوية، فالنشاط اللغوي يجب ألا يقتصر على النظر في ظاهر اللغة (الأداء)، وإنما يعمل على استنباط القواعد التي تكون أساس اللغة، تلك القواعد التي تشكل المعرفة الحقيقية للغة (الكفاءة)، وتمكن هذه الكفاءة أو القواعد الفرد من توليد عدد لانهائي من الجمل الصحيحة ، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التحويلات كما أنها تمنع من تكوين جمل غير صحيحة.

(جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٢٣)

وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى القواعد التحويلية والتي تلقي مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالنحو التحويلي يعتبر مكونا أساسيا في نظرية تشومسكي، وهو تحول أحد الأبنية إلى بناء آخر، حيث يشير إلى التعديلات للقواعد التي تحكم هذا التحول من رسالة لغوية ذات شكل معين إلى رسالة أخرى، فالجمل قد تكتب في أشكال مختلفة مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي، وهكذا يمكن تفسير القدرة على توليد عدد لا حدود له من الجمل المختلفة والعديد من الأشكال المختلفة لكل جملة، ليس نتيجة للمحاكاة بل كنتيجة لامتلاك الفطري لقواعد معينة، تتيح لنا أن نصوغ جملاً، وأن نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن نفس المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة الضمنية : الكفاءة اللغوية، *(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)*.

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة اللغوية، وهي التي طبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً للتنظيم للقواعد الضمنية التي يمتلكها. *(ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٤٥)*

وفي إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوي قد يتأثر ببعض العوامل الطفولية الخارجة عن إطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "المثالية" وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة النمائية للطفل، وقد يكون مصدرها الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، ولذا فإن دراسة الأداء اللغوي يجب أن تكون في إطار اعتقادنا للفكرة القائلة بعدم التساوي بين الأداء والكفاءة، وبأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن نسق اللغة، *(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٤)*

و من أهم أهداف نظرية تشومسكي هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة وراء الكفاءة اللغوية والتي توجه عملية الكلام التي يكتسبها الطفل من خلال نشأته في بيئة لغوية.

٢- البنية السطحية، والبنية العميقة :

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوي بين بنية ظاهرة تتمثل في الصورة الكلامية التي ينطق بها المتكلم، وبنية تحتية تتمثل في الجملة الأصولية أو اللبية.

(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤١٢)

فقد يتفق التركيبان في البنية الظاهرية، ولكنهما يختلفان في بنيتهما العميقة، وعلى العكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق في بنية عميقة واحدة، فالبنية العميقة "أصلح النجار الطاولة" يمكن أن نعبر عنها في بنى سطحية مختلفة مثل : الطاولة أصلحها النجار، النجار أصلح الطاولة، ومن ثم يستلزم فهم أي جملة (بنية ظاهرية) إرجاعها إلى تركيبها الأساسي (البنية العميقة). *(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)*

فالبنية العميقة هي أنماط من العلاقات كامنة في العقل عند أبناء الجماعة اللغوية، وتصدر الجمل والعبارات التي نسمعها ونفهمها وندركها عن هذه البنية العميقة الكامنة. *(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤٢)*

وقد أكدت نظرية تشومسكي على عدد من القواعد والمفاهيم المرتبطة بكل من البنية السطحية والبنية العميقة والتي يجب الإشارة إليها منها : قواعد بنية العبارة، والتي يطلق عليها أحياناً القواعد التفسيرية البسيطة والتي تهدف

إلى صنع سلاسل من الكلمات التى تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة النواة، *(جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)*

كما أكدت هذه النظرية على مفهوم القواعد التحويلية، ودورها هو معالجة الجملة النواة من أجل التوصل إلى صيغة نهائية للجمل المعقدة مثل الجمل المبنية للمجهول، والجمل المنفية.

٣- البنية العميقة والمعنى الدلالى :

لقد ساعد مفهوم البنية العميقة للتفريق بين معانى الجمل التى يكون ظاهرها غامضاً فمفهوم البنية العميقة هو الذى يؤدى إلى إزالة هذا الغموض، فالجملة عندما تكون غامضة تركيبياً فإن الفرد يقوم بعملية الفهم عن طريق إنتاج المعانى التى تحملها هذه الجملة باعتبار أن الوصف السينتاكتى للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية السطحية عند تشومسكى تمثلها كلمات الجملة، أما البنية العميقة فتمثل المعنى الذى يكمن وراء تركيب الجملة. *(جون ليونز، ١٩٨٥ : ٢١٩-٢٢٦)*

وفى هذا الإطار يؤكد تشومسكي أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط إنما تحتوى على كل المعاني التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتخذ دلالتها فى السياق الذى ترد فيه، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية. *(ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ١٤٠)*

يتضح من خلال العرض السابق لنظرية تشومسكى تأكيدها على التحليل الدلالي، والذى يهدف إلى فهم الجانب المتعلق بالمعنى، أو بمحتوى الرسالة اللغوية التى تنقلها الجملة، وينصب على ما تشير إليه الجملة من وحدات

وأحداث، ودلالات خارجية، كذلك أكدت على أن غاية اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية.

وتمدنا هذه النظرية بمجموعة من الأسس التي تسهم في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي، ومنها الاعتماد على وحدات لغوية ذات معنى واضح يتناسب مع مستوى ومن عينة الدراسة بحيث تكون أكثر ارتباطا بواقعهم كما يجب أن تكون مثيرة وجذابة بالنسبة لهم مثل اختيار الجمل البسيطة والتي ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والهوايات التي يمارسها التلاميذ، فالاهتمام يجب أن يكون منصبا على المعنى المحتوى السليم . واستخدام جمل تامة المعنى، وكذلك استخدام الفقرات المتكاملة المترابطة في معانيها كالفقرات الخاصة بالعلماء كأحمد زويل، وكذلك الفقرات الخاصة بالرياضة والسياحة في مصر وسيتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج الدراسة . وسوف يتم تدريب التلاميذ على التعبير الشفهي من خلال صور لغوية مختلفة .

ج- النظرية المعرفية :

يؤكد المعرفيون على النمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها النمو اللغوي، حيث يعد النمو العقلي مطلباً أساسياً لاكتساب وتعلم اللغة، يذهب المعرفيون إلى أهمية الجوانب المعرفية مثل : الإدراك، والتعرف، والتمييز، والتصنيف، والتجريد، والاستدلال في عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

ويعد ارتقاء الكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية، والذي يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تكوين فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يصحح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تعديلها – عندما يتضح له خطؤها –

تحيلاً يؤدى إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التى يسمعها، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعد لها إلى أن تطابق القاعدة التى يستعملها الكبار.

(كريمان بدير، إميلي صادق، ٢٠٠٠: ٥٢)

وتلعب العمليات الذهنية فى تعلم اللغة عند المعرفيين دوراً مؤثراً وفعالاً فهى عملية نشطة ينتج من خلالها المتعلم اللغة، فهو ليس متلق لنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وواع، فلا تقتصر مهمته على استدعاء النماذج اللغوية التى سبق أن خزنت لديه وذلك عندما يتوافر المثير المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بالمعنى حيث يشكل عندهم قضية رئيسة وذلك خلافاً للسلوكيين الذين يعتبرونه قضية غير مهمة بالنسبة لهم مقابل الشكل الظاهر للغة. *(نجلاء أحمد المحلاوي، ٢٠٠١)*

ويشير ميرسر ***Mercer*** *(1991: 289)* إلى أن المعرفيين يؤكدون على أن ما يحدث بداخل المتعلم يستحق الانتباه أكثر مما يحدث خارجه .

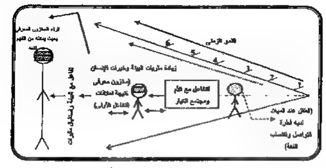
فعملية التعلم لديهم تنطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير مقترحة لفهم الأفكار فى الموقف الجديد، وبالتالى ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإدماجها فى البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل للتعلم ذا معنى لديه.

(Mclean. J & Mclean. L. 1999: 87)(حسن زيتون، ١٩٩٧: ٥٩)

وينطبق على ذلك التواصل اللغوى؛ حيث ينطوى على عمليـة ذهنيـة وهى عملية "الترميز" والتى تعنى تحويل المعنى الذى فى ذهن المتحدث إلـى

"مبنى"، أي رموز تتمثل في وحدات صوتية "فونيمات" والتي تشكل الأنماط التي تكون الجمل المؤدية للمعنى، والتي تتحول هي الأخرى إلى معنى في ذهن المستمع، على أن هذا المعنى يختلف من شخص لآخر حسب مخزونه المعرفي أو ما يطلق عليه "البنية المعرفية". *(مصطفى حميدة، ١٩٩٧ : ٢٢-١٥)*

ويستدل مما سبق أن المعرفيين يولون اهتماماً بالغاً بالعمليات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتلقاه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية، ويتشكل معناها في ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه، والتي تختلف من فرد إلى آخر، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٤).



شكل (٤) دور البنية المعرفية في الفهم عن اللغة (نقلاً عن : *المحلاوي ٢٠٠١ : ٣١*)

"يظهر في الشكل السابق أن الطفل عند الميلاد يكون مزوداً بالفطرة للتواصل مع الآخرين، وهو ما أطلق عليه تشومسكي Chomsky جهاز اكتساب اللغة، ثم يتواصل مع الآخرين، ومنهم الأم، عن طريق "لغة الجسد" في أول الأمر ثم المنطوق بعد ذلك، وباتساع بيئة الطفل، واتساع مثيراتها يزداد المخزون المعرفي، فيزداد الفهم عن اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين في نظرته للأشياء، وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً".

(نجلاء أحمد المحلاوي، ٢٠٠١: ٣٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل تسير في مراحل نمائية تتفق مع المراحل النمائية للعقل؛ فبالإضافة إلى النضج، تظهر أهمية الخبرة في النمو اللغوي فالكلمات الأولى التي ينطقها الطفل تصف الناس، والأشياء، والأفعال التي يخبرها في مواقف الحياة اليومية؛ حيث يمثل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وتزويده بقدرة على التعبير المجرد عن تلك الخبرات (في صورة كلام) وينطوي ذلك على افتراض ضمني مؤداه أن الطفل يكون مفاهيم معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧: ١١٧ - ١١٨)*

وتعد الجوانب الاجتماعية من الجوانب التي يؤكد المعرفيون على أهميتها في اكتساب اللغة؛ حيث يرون أن تمكن الفرد من قواعد لغته لا يكفي وحده لكي يتمكن من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة وملائمة؛ إذ لا بد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي والتي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً مناسباً للمواقف المختلفة. *(علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ولعل هذا ما قصد إليه المعرفيون الاجتماعيون ، فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات الذهنية في اكتساب اللغة، رأوا أنه لن يكون هناك تعلماً ذا معنى إلا إذا كان وثيق الصلة بالبيئة فالتعلم عملية تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفي هذه العملية التفاعلية يتأثر كل من الفرد والبيئة على حد سواء فهم يؤكدون على أهمية العمليات المعرفية من جانب، وعلى نشاط الفرد من جانب آخر.

وقد كان لعلماء اللغة العرب السبق في إدراك أهمية السياق الاجتماعي في فهم وإنتاج اللغة إذ قرر "ابن جني" أن المعارف قد لا نتوصل إليها إلا من خلال إحاطتنا بالظروف التي تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغي أن يكتفي المرء بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين الحضور والمشاهدة؛ أي يحيط بظروف الكلام. *(عبده الراجحي،١٩٧٢: ١٦٧)*.

وعلى ذلك فالسياق الاجتماعي له دور بالغ الأهمية في فهم وإفهام اللغة، إذ يكشف النقاب عن كثير من جوانب المعنى والتي لا تظهر إلا من خلال إلقاء الضوء على الجوانب والمواقف المحيطة بذلك المعنى.

ومن هنا يمكن الاستفادة من ذلك في إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي؛ حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ عينة الدراسة من خلالها اللغة في سياقات متكاملة ذات معنى، مع تضمين أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهي والأكثر انتشاراً في مجال التفاعل الاجتماعي كالحوار والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تضمين أنشطة البرنامج ألواناً من النشاط اللغوي يحتاجه هؤلاء التلاميذ في محيطهم الاجتماعي كالطلب، والسؤال، والإجابة عن السؤال، وقص القصة وغيرها من ألوان

النشاط اللغوي الذي يجعل تدريب التلاميذ على هذه الأنشطة المتضمنة في البرنامج العلاجي ذا معنى في حياتهم، ومن ثم يزيد ذلك من فعالية البرنامج.

وتمثل نظرية بياجيه *Piaget* الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية ، حيث يعتبر بياجيه أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته، وبين البيئة بعناصرها.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٢ : ٧٥)

فالنمو اللغوي للطفل يعد انعكاساً لمراق نموه المعرفي الذي يسير في مراحل متتابعة، وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة في مجال التواصل، واستناداً على ذلك فإن النمو المعرفي يعد ضرورة ومطلباً سابقاً للنمو اللغوي.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٢)

وفيما يلي عرض لأهم مراحل النمو المعرفي عند بياجيه وكذلك مظاهر النمو اللغوي في إطار هذه المراحل.

المرحلة الأولى : المرحلة الحسية الحركية : من الميلاد حتى سنتين :

ويعتمد الطفل في تعامله مع محيطه في هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره بالأشياء المتحركة، وتتمثل حركاته في ردود الأفعال الدائرية، الميل إلى تكرار الأفعال، ولذلك فمعظم المنطوقات اللغوية، تكون في بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، هذا بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الرمز ومدلوله.

المرحلة الثانية:مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات:

وتتميز هذه المرحلة بتحول نوعية التفكير من الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها، وتأجيل إظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير كالربط بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها، وتظهر الوظيفة الدلالية للرموز في هذه المرحلة , حيث تشير إلى إمكانية دلالة شئ ما على شئ آخر، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إدراك التماثل في المعنى مع تغيير التركيب اللغوي، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة المنفية، ولكن لأنه لم تكتمل لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على التصنيف أو التضمين في فئات، فإنه يستخدم الرمز اللغوي بشكل أكثر شمولاً وأكثر تعميماً لدلالته.

المرحلة الثالثة : مرحلة العمليات الفكرية العيانية : من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة

ومع هذه المرحلة ينمو تفكير الطفل، حيث يبدأ في إدراك مبدأ المادة، ويتحرر من تمركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جانبين من جوانب الموقف في آن واحد، وهنا يبدأ فهم الطفل للمجاز اللغوي، وكذلك فهمه للنكت.

المرحلة الرابعة : مرحلة العمليات الفكرية الرمزية : فوق إحدى عشرة سنة

وتتميز بتحول العقل من العيانية إلى المنطق الصوري , واستخدام استراتيجيات الفكر المجرد، وفهم الاستعارات والكنايات، وإدراك المغزى من وراء القصص، والقدرة على التمييز داخل الفئات، كما يزداد فهمه اللغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغي.

من خلال العرض السابق لأهم آراء أصحاب النظرية المعرفية يتضح لنا تأكيدهم على الجوانب المعرفية مثل الإدراك، والتعرف، والتمييز والتصنيف والاستدلال، في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور الفهم والقدرة على التواصل الاجتماعيفي نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة في اكتساب ونمو اللغة، فاللغة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابي الفعال والنشط للفرد في تعلم اللغة.

الخلاصـــة :

من خلال عرض النظريات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من المسلمات والأسس تسهم في اكتساب اللغة وهي :

١- **التعزيز** : فتعزيز الاستجابة اللغوية المرغوبة يؤدى إلى اكتسابها واستخدامها في مواقف متباينة.

٢- **التكرار** : فالسلوكية تؤكد على أهمية الاقتران التكراري بين اللفظ والمثير الدال عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.

٣- **التقليد (المحاكاة)** : ويعد عاملاً هاماً في اكتساب اللغة، حيث يكون الطفل حصيلته اللغوية بناءً على محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعها، كما يستخلص القواعد اللغوية من النماذج التي يسمعها، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل ضمن البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.

٤- **الاعتماد على السياقات اللغوية الكاملة** : أي الاعتماد على السياقات ذات

المعنى في تعلم اللغة، وهو ما يعرف بالطريقة الكلية في تعلم اللغة، فالكلمة تكتسب معناها من خلال السياق، والسياق يكتسب معناه من خلال الفقرة وهكذا، وهنا يتحقق مبدأ التعميم ، فالكلمة تكتسب معناها من خلال استعمالاتها المختلفة.

٥- **تجزئة الوحدات اللغوية** : ينبغي تجزئة الوحدات اللغوية المراد تعلمها ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر، مع استخدام التغذية المرتدة، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن من الجزء السابق.

٦- **الاعتماد على المعنى في تعلم اللغة** : وهو ما يعني البنية العميقة في نظرية تشومسكي، فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوي كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، فالهدف الأساسي للغة هو توصيل المعنى، وكلما كانت المواد ذات معنى كان تعلمها أسرع من تلك التي تفتقد المعنى.

٧- **التنظيم** : فالتنظيم يعطي معنى، ويسهل الاستدعاء، وخصوصاً إذا اشترك المتعلم في هذا التنظيم.

٨- **الفهم** : يعد الفهم عاملاً مهماً في تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التراكيب اللغوية واستخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام، كما أشارت إلى ذلك النظرية المعرفية.

٩- **التدرج** : أي التدرج في تعليم اللغة من المحسوسات إلى المجردات، وذلك يعني الاعتماد على الصور والمجسمات أو المرئيات أولاً ثم الانتقال منها إلى المعاني الذهنية المجردة.

١٠- **الدافعية** : فدافعية الطفل للحصول على الاستحسان من المحيطين به إذا أنتج تركيباً لغوياً جديداً، يجعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى دافعيته للتعبير عن ذاته أو حاجاته الخاصة.

١١- **الممارسة** : فالتفاعل الحر في مواقف اتصالية حقيقية يساعد على النمو اللغوي كما أكدت على ذلك النظريات المعرفية؛ حيث أوضحت أن النمو اللغوي يخضع للتفاعل بين الفرد وبيئته.

١٢- **النضج المعرفي** : حيث يعد شرطاً أساسياً للنضج اللغوي، وقد أكد على ذلك بياجيه في نظريته المعرفية والذي أشار من خلالها إلى أن مراحل النمو اللغوي تسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفي.

١٣ **الخبرة** : وتعد الخبرة عاملاً مهماً في اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم المفردات والقواعد اللغوية ليعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يخبرها الطفل في حياته اليومية، وفي علاقاته مع الآخرين.

١٤- **التشابه** : ويشير عامل التشابه إلى أن تعلم المواد اللفظية يتم بطريقة أسهل لتشابهها مع مواد سبق تعلمها.

١٥- **التصور** : فالصور العقلية تسهل التعلم عن المثيرات المجردة.

١٦- **سهولة النطق** : فالكلمات الأكثر سهولة في النطق تكون أكثر قابلية للتعلم من الكلمات الصعبة، كما أشارت إلى ذلك النظرية المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل المسلمات الأساسية التي يبنى عليها تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

ثانيا . مراحل النمو اللغوى :

يمثل ارتقاء اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة فى علم النفس اللغوى، والتى حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن النمو اللغوى يسير فى مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل النمو اللغوى لدى الأطفال فى تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى، حيث إن المدقق فى نشأة الصعوبة يظهر له أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تنتمى إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن النظر إليها أيضا على أنها صعوبات نمائية ظهر فيها الاضطراب فى منحنى النمو اللغوى الطبيعى لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوى كالتالى :

١- المرحلة قبل اللغوية :

وهى المرحلة التى تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل ، وتبدأ هذه المرحلة عند نطق الطفل وتعلمه الوحدات الصوتية التى تحمل معنى محدداً، وبهذه الطريقة يشكل الطفل أول نظام لغوى بسيط له ويتسم فى البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائى يكون القاعدة الأولى التى ينطلق منها الطفل نحو اتجاهين آخرين تساعدانه على تطوير لغته : الأولى هى الانتقال من الجانب السلبى إلى الجانب الإيجابى، والثانية هى بناء نظم لغوية أكثر تعقيداً، *(إبراهيم سليمان، ٢٠٠١ : ٤٤)*

وتضم هذه المرحلة مراحل صغرى هى :

أ-مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي التي تلي الميلاد مباشرة، ففي لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى "صيحة الميلاد" ويستمر الطفل في الصراخ حتى يصغي إلى صوته تدريجياً ويجد لذة في إصداره والتعبير عن حاجاته ورغباته، وسرعان ما تتميز الأصوات التي يحدثها الطفل تميزاً واضحاً ؛ فمنها صرخة الجوع، وصرخة التألم، وغير ذلك، وبهذا يعبر الطفل عن الحالات النفسية عنده بأنواع من الصراخ، والوظيفة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى هي الحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Polloway,1989 : 202)

ب- مرحلة المناغاة :

وتبدأ في الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمع لنتائج هذه التغيرات والحركات، ويعد ذلك بداية الارتباطات السمعية الصوتية. *(فيصل الزراد، ١٩٩١ : ١٠٩)*

وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة يبدأ الطفل في فهم الكلمات والعبارات، ويظهر نظاماً لغوياً أكثر مرونة، وتنوعاً، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع؛ حيث يرتبط التنغيم المرتفع بالسرور، والتنغيم المنخفض بالتعب *(Taylor, 1990 : 250)*

جـ- مرحلة تقليد الأصوات :

ويتنبه الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطين به، ويستمع لهذه

الأصوات في محاولة منه لتقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التي توجد بينها. (سرجيو سبيني ٢٠٠١ : ٤٤)

ويمثل الاحتذاء *Approximation* في هذه الحالة أهمية كبيرة، فالطفل غالباً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالي، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم في هذا النشاط الصوتي. (خالد الفروان، ١٩٩٨ : ٤٠)

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعد اللبنات الأولى التي تشكل القدرة على التعبير الشفهي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتعبير ولذا كان من الضروري رعاية النمو اللغوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأولى؛ حتى تزداد حصيلة أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار؛ حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإشباع حاجاته، وكذلك ينبغي استحسان المناغاة وتحفيزها؛ حيث تعد شكلاً من أشكال الترويض النطقي.

٢- المرحلة اللغوية :

وهي مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل في تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد في سبيله لاكتساب اللغة، ولذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة ، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في أثنائها يعد عاملاً هاماً في تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما :

أ-مرحلة الكلمة الأولى:

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات فى التجمع على هيئة وحدات لتنقل معان معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه التجمعات الصوتية تعتبر بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوى. (محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٤٤)

ويحاول الطفل فى هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو بمدلولها، فإنتاج أى كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزاً لشيء آخر. ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التى يدركها ويألفها.

(زينب شقير، ٢٠٠١ : ١٨٢-١٨٣)

وعادة ما يسمى نطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يوظف كجملة كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وظائف الاتصال اللغوى مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بياجيه أنه فى البداية تقوم الألفاظ بدور "رموز" أكثر من كونها "إشارات"؛ حيث إنها تفقد المعنى الثابت والمحدد وبالتالى فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب الكلمات معنى ثابتاً، وعاماً يطابق الأشياء والأفعال، أى تصبح الكلمات هى المعادل الشفهى للمفاهيم، وتفيد بصورة ملائمة فى الاتصال بالآخرين، كما يلجأ الطفل فى بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعنى الكبير : أسماء، صفات أفعال، وفي وقت متأخر يستخدم الكلمات التي لها وظيفة نحوية : أدوات تعريف، حروف جر، وبالمثل يفكر من جملة كاملة الأجزاء ذات المعنى بالنسبة له (مثل لفظ الحساء في الجملة : أمي تضع الحساء على النار لتسخينه). *(عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ١٥-٢٦)*

ويذكر سوجيوسيبتي (٢٠٠١: ٥٠) أن التطور في هذه المرحلة يتسم بالخصائص الآتية:

١ - إن الكلمات التي يزداد بها محصول الطفل اللغوي ليست هي بالضرورة التي تتردد كثيراً على لسان الوالدين بقدر ما هي الكلمات التي تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو بتلك الموجودات في بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتنمية اللغوية، كما يعطينا تفسيراً لظاهرة تأخر ظهور اللغة بين التوائم.

٢- إن الأشياء التي ينطق الطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية، أو الحيوانات المألوفة.

٣- إن معدل زيادة الكلمات لا ينعكس على معدل التطور في اللغة، فالزيادة الكمية ما زالت مرتبطة بالمدلولات المحسوسة، ويتدل على هذا الارتباط حتى يدرك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى اللعب التخيلي فقطعة الخشب قد تكون سمكة إذا ما وضعها في الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت في السماء، وتكون كوباً إذا ما رفعها لكي يمثل الشرب فيها وهكذا ننفصل الرمز عن المدلول عليه.

كما يتسم التطور في هذه المرحلة أيضا بأنه في البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراءً من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الألفاظ التي لا يستطيع أن ينطقها، فحصيلته تصبح أكبر بقدر استيعابه واستخدامه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم إن الأطفال لهم أذن كبيرة، وتؤكد لنا الإحصائيات التي توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية وسترن Western فإن الطفل البالغ ٨ أشهر يعرف ١٠٠ كلمة، والبالغ عامين يعرف ٣٠٠– ٤٠٠ كلمة والبالغ ٣ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة، *(سرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٤٥)*

كما يكتسب الأطفال معنى الكلمات بواسطة عمليات تدريجية في التمييز ففي البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعميم، ثم لا يلبث أن تتمايز لديه الكلمات، ففي البداية يستجيب التشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يعني التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنيان أبلاً فقط أو بعداً فقط.

(عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٦٣-٦٧)

ومن أهم العوامل المؤثرة في النمو في هذه المرحلة : سلامة أعضاء النطق، عامل التشجيع الاجتماعي، العلاقة بين الطفل والأم، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

ب – مرحلة تركيب الجملة :

لا يبدأ الطفل في تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب حداً أدنى من المفردات، فالطفل في عمر سنتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من

المفردات الواجب توافرها بأقل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وتزداد حصيلة نمو المفردات حتى تصل إلى (٢٧٧٢) مفردة في سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. *(محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٤)*

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، ينخرط في معرفة الأمور الصرفية، والنحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال عمليتين : استخدام وحدات الكلام في الحديث (أي الكلمة أو مجموعة الكلمات التي تعلمها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتراكيب اللغوية التي يتعلمها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة العادية، ومتابعة وتصحيح الكبار، والتجارب والتمرينات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصحح الطفل الحالات الخطائة واحدة تلو الأخرى كتراكيب خاصة، ولا يمكن نطقها قياساً على التشبه مع أخرى.

(Bryan & Bryan, 1986 : 123-125)

وفي هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدتا النفي، والاشتقاقات في أزمنة الأفعال وصيغ الجمع والتأنيث للأسماء . أما ما يخص قاعدة النفي فيمكن وصف الجملة المنفية عند الطفل على أنها مجرد إضافة "لا" مثلاً للكلمة أو الجملة مثل "لا أكل"، ولا يستطيع الطفل فهم النفي الداخلي أو الضمني للكلمات، ثم يظهر في إصدارات الطفل النفي المضاف إلى الكلمة مثل "ما أعرف" ويعطي التنغيم صيغة تشبه كلام الكبار، ويتطور النفي عند الأطفال، وتقل أخطاء الاستخدامات ويظهر

التخصيص في النفي بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها . أما الاشتقاقات فالتصريفات اللفظية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشيء، ولا تنتظم مع منتصف السنة الثالثة، فالطفل يستطيع أن يستنبط القاعدة النحوية، ويقوم بالاشتقاقات على هديها، ويظهر ذلك في التسميات الخاطئة في كلمات الطفل مثل أحمر . أحمره، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعقدة – التي تحتوي جملاً فرعية ضمنية – إلا بعد انتقاله إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية . أي مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأدوات الربط، *(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٥٥-٥٦)*

ومن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعي، وتوفر المثيرات البيئية في البيئة المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللغوي . ومما هو جدير بالذكر أن أي خلل يحدث في مجرى النمو اللغوي في المرحلة النحوية سواء كانت مرحلة الكلمة الأولى كعدم القدرة على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، أو في مرحلة تركيب الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح . كل ذلك يحول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان، وبالتالي تظهر صعوبات التعبير الشفهي التي تؤثر على تواصل الفرد وتفاعله مع الآخرين في المدرسة أو في المجتمع . ولذا فرعاية النمو اللغوي في هذه المرحلة يعد ضرورة ملحة، ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على استخدام اللغة عن طريق استثارته، وإثابته من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتي يرغب في التحدث عنها . ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى المتعلم العقلي . كما ينبغي تقديم نماذج كلامية جيدة

سواء في المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع الطفل يؤثر بشكل كبير على نطقه وتعبيره ، وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ومراعاتها عند بناء برنامج الدراسة الحالية .

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوي تتتابع في انتظام وتدرج ، بحيث يكتسب الفرد في كل مرحلة نظاماً من أنظمة اللغة ابتداء من الأصوات والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتنتظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع القواعد المتعارف عليها بين أبناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع، بيد أن الفشل في اكتساب أي من هذه الأنظمة يؤدي إلى صعوبة في التواصل والتعبير ، ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلي :

ثالثاً - الأنظمة اللغوية

تتمثل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظام السينتاكتي (النحوي) Syntax، والنظام الدلالي Semantic، وفيما يلي بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر الفشل فيه :

١- النظام الصوتي (الفونيمي) :

أ - اكتساب النظام الصوتي

يعد النظام الصوتي عملية طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أي الكلمات من حيث : مخارجها، وصفاتها ومبحث هذا النظام علم الأصوات، والنظام الصوتي يقوم على دعامتين : أولهما، معطيات علم الأصوات أي عدد معين من الأصوات لكل منها وصفه

العضوى، والسمعي، أما الثانية، فطائفة من المقابلات بين الأصوات من حيث المخارج والصفات، والوظائف.(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ١٩)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتي على مبدأين : الأول، امتلاك الطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتي تكتمل في وقت واحد، وتعطى هذه الأنظمة فونيمات اللغة التي يتعلمها الطفل، أما المبدأ الثاني فهو اعتماد الطفل في اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقاته ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة المناغاة، وهو ما يحدث منذ حوالى الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثاني عشر تقريباً ، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت ويجد متعة من استماعه لهذه الترديدات، ويكون العائد السمعي بمثابة تدعيم لإصدارها. *(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٢ : ٥٤)*

وقد يتعلم الأطفال فونيمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة للأصوات والتي تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة فطرية من العمليات التركيبية المتسلسلة من خلال تبسيط الكلمات التي يستخدمها البالغون.

(Tarver & Swarth, 98 1: 501-502)

وللتقليد أهمية كبيرة في هذه المرحلة، حيث إن منطوقات الأم تقدم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دوراً مفيداً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية، ويمكن معرفة مدى ونوعية التقليد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم. *(Taylor, 1990 : 229)*

ب - مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي :

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة، وتتضح في حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير مصطفى كامل (١٩٩٨ : ٢١٤) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ضعف تكوين الكلمة وفهم معناها.

كما يؤكد كل من *(Catts, (Kearney & Drabman, 1993 : 52)* *(Hugh, 1986 : 504)* على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز الصوتي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على التشفير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التتابع الخاطئ للأصوات وهي إبدال صوت بصوت آخر، والتشويه والخلل في نطق الصوت ، وحذف صوت من الكلمة ، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير أن حوالي ٢٨% من الأفراد لديهم اضطرابات في الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *(Smith et al, 1997 : 221)*

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي كما أشار إلى ذلك *مصطفى كامل (١٩٩٨)، وكيرني ودرابمان* *Kearney &*

Drabman (1993) وسميث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس هيوج Catts, Hugh (1986):

١- العجز عن إصدار بعض الأصوات.

٢- حذف بعض الحروف.

٣- استبدال صوت بآخر.

٤- التشويه البسيط للأصوات.

٥- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.

٦- عدم القدرة على التشفير الصوتي.

٧- العجز عن استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة.

٨- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى.

٩- ضعف تكوين الكلمة.

١٠- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها الصوتي.

٢- النظام النحوي "السينتاكتي":

أ- اكتساب النظام النحوي

ويحدث اكتساب النظام النحوي بعد تمام اكتساب الأصوات، والنطق بها، ويبدأ اكتساب التراكيب النطقية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يقلدوا كلام الراشدين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال وعي إضفاء المعنى على

جملهم البسيطة من المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظام النحوي، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعدهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. *(Tarver & Sworth, 1981 : 501)*

ويقصد بالتراكيب النحوية العبارات التي تتضمن جملتين فأكثر كما يقصد بها الكلام، وتركيب أجزائه، وطريقة ربط الكلام والأدوات الرابطة، ووظائف الكلمة في التركيب، وأحوال إعرابها، وتحليل ذلك كله، وصلته بنفسية المتكلم وعقلية السامع، وتتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات وتنظيمها في جمل، وترتبط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيمانتية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن نطق الكلمة الواحدة والكلمتين يعبر عن وظائف وعلاقات سيمانتية إلا أنه يأتي قبل تركيب الكلمات مع بعضها البعض في جمل حيث إن اكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة للتعبير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتي في مرحلة تالية ويتسلسل منتظم وثابت نسبياً.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151)

ويقوم النظام النحوي على خمسة أسس، يتمثل الأول منها في مجموعة من المعاني النحوية العامة مثل الخبر، والإنشاء، والإثبات، النفي، أما الثاني، مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية، والمفعولية، والحالية، والإضافة، أما الثالث فمجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات : التعدية، والمعية، والظرفية، والتوكيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة النسبة، وتشمل : معاني حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل النعت، والعطف والتوكيد، والإبدال، أما الرابع فما يقدمه علماء الصوتيات والصرف لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما الخامس، فالقيم الخلافية، والمقابلات بين أفراد كل عنصر. *(على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ب – مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي :

إن الفشل في اكتساب النظام النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون مشكلات في تكوين الجمل حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات في تكوين الجمل فهم يستخدمون جملاً بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الجر بطريقة خطأ، كما يعانون من مبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز السينتاكتي مما يجعلهم يقعون في أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام الكلمات استخداماً نحوياً سليماً. *(Anderson, 1982: 362)*

كما يشير إبراهامسن وشيلتون ***Arahamsen & Shelton*** (1989: 363) إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون قصوراً وا ضعفاً في التجهيز السينتاكتي والذى يظهر في صعوبة استخدامهم الجمل الشرطية والزمنية وصعوبة تفسيرهم للجمل التي تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عليه.

وفي هذا الإطار يشير كل من كامي وآخرون ***(1990: Kamhi at al 364)*** وتشارلن ***(1990: 31) Charlen*** إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم

يعانون من ضعف تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم وتكوين الجمل، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية.

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمة غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفردة لا يجمع بينها رابط أو علاقة ويؤكد ذلك كيرك وكالفانت حيث أكدا أن هؤلاء التلاميذ يظهرون عجزاً منطقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم ، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. *(كيرك وكالفانت، ١٩٨٤ : ٢٢٩)*

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي (السينتاكتي) كما أشار إلى ذلك أندرسون Anderson (1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكامي وآخرون Kamhi, et al (1990)، وكيرك وكالفنت (١٩٨٤) هي :

١- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.

٢- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.

٣- عدم القدرة على تفسير الجمل المبنية للمجهول.

٤- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.

٥- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.

٦- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.

٧- عدم القدرة على استخدام صيغ النفي والجمل المركبة.

٨- أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال.

٩- عدم القدرة على صياغة المفاهيم.

١٠- سوء استخدام الضمائر وأدوات العطف وحروف الجر.

١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تتابعات تؤدي إلى معنى مفيد.

١٢- حذف وتحريف بعض الكلمات في الجمل.

١٣- استخدام صيغ أفعال غير صحيحة.

١٤- المبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة.

٢ - النظام الدلالي "السيمانتي"

أ - اكتساب النظام الدلالي :

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط وإنما يمتد الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً، ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوي في السياق الملائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون اللغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عما بداخلهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع المواقف الاجتماعية

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151), (Polloway et al, 1989 : 93)

فاللغة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشئ في غيابه أو يعبر عن شئ غير محدود، فالطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشئ الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشئ) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يقصد عند الحديث عن المعنى. *(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣)*

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوى الدلالي شئ واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة منذ أن يبدأ يجتذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج، وكما يقرر بياجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشئ والزمن، والمكان، والعدد والنسبية، وغيرها إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج.

(محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩ : ١٢٢-١٢٣)

وفي هذا الإطار يشير هاليدى Halliday (١٩٨٤) إلى أن هناك عناية واضحة من علماء اللغة الاجتماعيين بالمعنى تظهر في ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فالنص – وهو شكل لغوي للتفاعل

الاجتماعي – سلسلة متصلة من المعاني المرتبطة، والمعاني هي اختيار المتكلم من بين الاختيارات التي تكون المعنى المحتمل، فالنص هو التحقق الواقعي للمعنى المحتمل، والاختيارات التي تكون المعنى تشتق من أصول وظيفية مختلفة، ويخطط لها في إطار تدرك من خلاله بوصفها تركيباً نحوياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى في اختيار الكلمات واستخدامها. *(في : علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ب – مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي :

يشير كامي وآخرون ***Kamhi et al*** *(1990: 643)* إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية، وعجز في صياغتها وتكوين الجمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (١٩٩٦ : ١٣٥) أن ضعف التجهيز السيمانتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق في اكتشاف معاني الكلمات المجهولة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة في صياغة المفاهيم، والتداعي اللغوي، وفهم العلاقات السيمانتية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستخدامها بما يؤدي إلى إنتاج جمل ذات معان صحيحة .

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام الدلالي كما أشار إلى ذلك كامي وآخرون ***Kamhi et al*** *(1990)*، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) هي:

١- عدم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية وفهمها.

٢- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوي.

٣- عدم القدرة على تمييز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السياقات المختلفة التي ترد بها.

٤- صعوبة التداعي اللغوي.

ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وترابطها، فلابد أن تتعالج هذه الأنظمة في إطار كلي يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث إن الفشل في اكتساب اللغة أو الاضطرابات أو التشويش في اكتسابها أو في أي نظام فيها يعتبر واحداً من أكثر الأمور المدمرة التي تسبب عزلة الفرد عن مجتمعه.

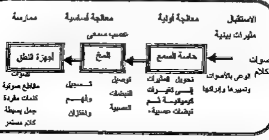
(إلفا هارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

في ضوء العرض السابق للنمو اللغوي وأهم سماته يتضح تنوع وتعدد مظاهر الفشل في اكتساب أنظمة اللغة المختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التراكيب، أو الدلالات، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير الشفهي في الجوانب الصوتية، والنحوية، والدلالية.

رابعاً: العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي .

على الرغم من تعدد صور اللغة وأساليبها إلا أن الشائع بين البشر استخدام اللغة الشفهية استقبالاً(استماعاً)، وإرسالاً(تحدثاً)، وبذلك يعد الكلام الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، والكلام عبارة عن سياقات من الرموز الصوتية يخضع لنظام معين متفق عليه

في الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها، وتعتمد عملية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتناسقها مطلباً واستعداداً أساسياً لممارسة الكلام بصورة صحيحة، *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٢٧)* ويظهر هذا التكامل من خلال الشكل (٥) :



شكل (٥) مراحل عملية الكلام، نقلاً عن (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

من خلال الشكل (٥) يتضح أن عملية التعبير الشفهي عملية معقدة تتم من خلال مراحل متعددة، وتشترك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، منها عوامل داخلية تتصل بالنمو الجسمي، والفسيولوجي، والعقلي، للطفل، ومنها البيئة التعليمية، والتي تتمثل في البيئة الأسرية وجماعات الرفاق، والخبرات السابقة، والبيئة المدرسية، بما تحويه من ممارسات وأنشطة، ووسائل تعليمية، سمعية، أو بصرية، أو سمعبصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التي يمكن أن

تتعرض لها هذه العملية واختلافها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)*

١-العوامل البيئية :

"إن الافتراض القائل بأن اللغة هي مفتاح متغير يمارس البناء الاجتماعي من خلاله تأثيره على النمو النفسي للفرد، أصبح أكثر شيوعاً، فاللغة، وخاصة اللغة الشعبية تربط بين تأثير الأبعاد التاريخية، والثقافية، وبين بيئة الإنسان، وهي الموضع الرئيسي لعلاقة الإنسان باستعداداته الفطرية مع البيئة التي تتفاعل معها هذه الاستعدادات".

(سيرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد انطلق العلماء من القول السابق لـ "داريوفارين" Dario Varin في تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد فالبيئة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل ويتفاعل معها، ويكتسبها، ويتعلمها، ويكون حصيلته اللغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها عند نضجه. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧١)*

وفي هذا الإطار يؤكد زكريا إسماعيل (١٩٩١ : ٦٩) أن النمو اللغوي يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، المادية كالأفراد، والطبيعة، والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة لاحتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به لذلك، فبقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً.

إن الدور الرئيسي الذي تلعبه البيئة هو التنبيه العام، وذلك عن طريق تقديم النموذج اللغوي السليم، وكذلك إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية؛ لكي يستطيع الطفل أن يكون نموذجه اللغوي ويغير ويصحح في شكله ومساره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة.

(كريمان بدير، وإميلي صادق، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام أشرطة الكاسيت المخصصة للأطفال ، والتي تحكي القصص المثيرة والمناسبة لميولهم، وحاجاتهم، مستخدمة في ذلك أسلوباً لغوياً سليماً؛ أي إثارة التلاميذ من خلال منبهات لغوية سليمة تدفعه لتقليدها واستخدامها استخداماً سليماً، وتتضمن بيئة الفرد :

أ- الأسرة والمستوى الثقافي والاقتصادي لها :

إن حياة الطفل الأسرية التي يعيش فيها لها تأثيرها المباشر على إعداده للعمل المدرسي واكتسابه للغة، فالظروف الأسرية غير المواتية التي ينشأ الطفل في ظلها تعد مؤثراً هاماً وخطيراً في نموه اللغوي، فاضطراب العلاقة بين الأم والأب، وسيادة جو التوتر والانفعال، والشجار بين أفراد الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وإهمال الطفل وإساءة معاملته، واستخدام العقاب المستمر كلها أمور تحول دون النمو اللغوي السليم للطفل.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٣ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة على اللغة وتراكيبها النحوية، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع أقل ثقافة يستغرقون وقتاً

وجهداً في رواية الحكايات المصورة، حيث يستخدمون بقلة الجمل الفرعية، ولا يظهرون اختلافاً ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها، كما يفعل أقرانهم الذين ينتمون إلى مجتمع أرقى ثقافياً.

(سرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر التباين بين الطبقات على الاختلاف في أسلوب التعامل مع الأطفال، وإنما يتخطاه إلى الحرمان الثقافي Cultural deprivation فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في المثيرات المادية يتعرض إلى تدن في خبرته اللغوية، ويتبع ذلك الدخول في منحدر تراكمي حين يؤدي هذا التدني إلى عجزه عن الاستفادة مما يتعرض له من مثيرات جديدة أو خبرات من نوع متقدم. *(Taylor, 1990 : 226)*

فالثقافة التي يولد فيها الطفل تساوي في التأثير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية؛ إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تأخرها، وذلك بحسب نوع العوامل التي يتفاعل معها. *(فتحي يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١)*

وفي هذا الإطار أشارت أبحاث باسل برنستين (Bernstein) في بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة متدنية في ثقافتها يظهر أثره في التواصل اللغوي بين أفرادها؛ وأن الأنماط اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأنماط اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الوضعي Denotative بدلاً من المعنى التضميني Connotative، وتعكس استخداماتهم غياب التقابل السليم بين أسلوب التعبير والمفردات البيئية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى

للمفردات، وإنما تشمل درجة التعبير في استخدام التركيبات اللغوية وكذلك إدراك العلاقات بين المفردات،

(في : محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٩٠-٩١)

وبالمثل وكما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي على لغة الطفل يؤثر المستوى الاقتصادي كذلك عليها، حيث أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة كالتليفزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانات بأنواعها تعمل على إثراء الطفل لغوياً، وتزيد من حصيلته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانات المتوفرة يؤدي إلى نمو لغوي سريع لدى الطفل، وينعكس ذلك على ثروته اللغوية، ودرجة استخدام الألفاظ والكلمات في جمل مفيدة والطلاقة في النطق والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه. *(زكريا إسماعيل، ١٩٩٤ : ٧٥)*

وفي هذا الصدد يذكر البعض أن طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر من طفل الفقراء، وأن الفرق بين الطبقة المثقفة العامة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة، فالأطفال من الطبقة الغنية يظهرون قدرة أكبر في التعبير عن انفعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا، علاوة على أنهم يخطئون أقل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن أنماط اللغة التي سيستخدمها أولئك أكثر نضجاً وصحة. *(الفتحي يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)*

ب- جماعة الرفاق :

تعد جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر في نمو مهارات التعبير الشفهي لدى الأطفال عموماً، حيث إن الأطفال أكثر تقليداً فيما بينهم من الكبار،

ويتم ذلك من خلال لعب الأطفال، وتقليدهم للأدوار من خلال الأنشطة التمثيلية، بالإضافة إلى تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض لأطول وقت ممكن، ويظهر ذلك في ضوء معرفة الفروق في الطلاقة اللفظية بين الطفل الأول لأسرته وبقية أخوته، نظراً لتمتعه بفرص أكبر في اللعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. *(خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٦٢-٦٣)*

جـ-المدرســـــة :

والمدرسة جزء هام من البيئة التي يتعرض لها الطفل في أخطر مراحل نموه، مما يجعلها ضمن العوامل التي تسبب اضطرابات النطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إخفاق ورسوب متكرر، وبالتالي الشعور بالقلق أو العدوان، أو الانطواء، وغيرها من المشاكل النفسية التي قد تؤثر عليه فيجد صعوبة في استخدام اللغة والتعبير عن نفسه. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠)*

وترى الباحثة أن لمعلم اللغة دوراً بالغ الأهمية في تنمية مهارات التواصل والتحدث لدى الأطفال وذلك من خلال فهم طبيعة الأطفال والوقوف على حاجاتهم وما يوجد لديهم من فروق فردية، فالمعلم يستطيع أن يثري الثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرامج اللغوية الملائمة، وخلق المواقف التي تثير حماس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللفظي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستعانة بالعديد من الأنشطة التي تثري الحصيلة اللغوية كسرد القصص، والنوادر، مسرح الطفل، ويمكن الإفادة من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة الحالية ، حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تعتمد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية سليمة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها . كما يمكن استخدام بطاقات لعرض صور أو قصص مشوقة . وأيضاً يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتوغرافي وتصوير الفيديو وكل ما من شأنه إثارة حماس التلاميذ وتشجيعهم للتواصل اللفظي ودراسة أنشطة برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي .

٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات وتحويرها والتعامل معها بالصورة التي تراها عليها وهذه التركيبات ليست موجودة عند الحيوان، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسي في هذا التمايز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف في التشريح العصبي، فالمخ البشري يختلف عن المخ الحيواني في تركيبه والعلاقة بين أجزائه، وقد توصل لينبرج Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي تتضح كالتالي: *(Bryan & Bryan, 1986 : 137)*

أ- الجهاز العصبي المركزي :

يبحث علم النفس العصبي في أثر الجهاز العصبي المركزي ، وخاصة الدماغ في السلوك البشري، حيث إن أصل السلوك الإنساني هو ناتج عن تفاعل الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي مع المؤثرات البيئية، حيث يقوم الجهاز العصبي بتحليل كافة المؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة المحيطة أو كانت داخلية من داخل الجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر للأعضاء المختصة بنوع المثير البيئي؛ لتقوم بالتعامل معه والاستجابة له بالشكل المناسب.

(جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠ : ٣٣)

ويقوم الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال النبضات العصبية الناشئة في الأذن الداخلية، وتوصيلها عبر العصب السمعي إلى منطقة السمع و فهم الكلام بالفص الصدغي للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم اختزانها في الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى الشق الجانبي بالفص الجبهي بإنتاج الكلام بما يتناسب مع المواقف المختلفة، ولذلك فإن أي خلل أو إصابة في هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام.
(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

وفي هذا الإطار تشير كل من كريمان بدير، أميلي صادق (٢٠٠٠ : ١٦٧) إلى أن الجهاز العصبي المركزي يلعب دوراً حساساً في التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أي إصابة له من المتوقع أن يؤدي إما إلى تدهور لمقومات اللغة، ثم التمكن منها، أو تأخر في ظهور هذه القدرات، وتؤدي إصابات وأمراض الجهاز العصبي المركزي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين في نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو المرض.

ب-الجهاز البصري :

تعتبر العين وسيلتنا إلى إدراك المرئيات، التي تبصرها كصيغ ضوئية؛ حيث يمر الضوء من خلايا القرنية، ثم البؤبؤ متجهاً نحو عدسة العين، ثم يسقط الضوء بعد ذلك على الشبكية، حيث يقوم الضوء بإثارة الخلايا داخل الشبكية،

لتطلق تفاعلاً كيميائياً يسري إلى الخلية المجاورة، وهكذا تسري سلسلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية عصبية بصرية بسلسلة من الألياف العصبية، وتنتهي في الفص القذالي. (أحمد عكاشة، ١٩٨٠ : ١٤٨-١٤٩)

جـ-الجهاز السمعي :

تعتبر الأذن الوسيلة الوحيدة لإدراك المسموع والتي عن طريقها يتم استقبال المؤثرات الحسية، وبها يتم التفاعل مع الآخرين؛ حيث تسير الموجات الصوتية عبر القناة الخارجية للأذن حتى تقرع غشاء الطبل والذي يستثير المطرقة، وبالتالي السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالضغط على الكوة البيضوية، والتي تسبب بدورها ضغطاً على الكوة الشباكية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالسير عبر القناة الحلزونية في القناة الشباكية لقوقعة الأذن، وإذا حدث مرض في جزء خاص من هذا الغشاء يفقد الفرد استجابته لهذه الذبذبة أو الصوت.

(كاظم أغا، ١٩٨١ : ٤٦-٤٧)

والأذن كمصدر للسمع لها أهميتها في النمو اللغوي للطفل بوجه عام ولمهارات التحدث بوجه خاص، حيث إن ما يتلفظ به الطفل هو نتاج لما يدركه ولما يستمع إليه (بأذنيه) داخل الوسط الذي يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر في الدراسة لا بسبب نقص في الذكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة عادية، وإذا فإنه لا يستوعب ولا يفهم، فالطفل الذي لا يسمع جيداً لا ينطق بطريقة صحيحة. *(خالد الزواوي، ١٩٩٨)*

فالمجال الرئيسي للتخاطب اللغوي الرمزي هو الصوت، ولذلك، فالسمع إحدى القنوات الرئيسة التي تنساب فيها القدرات اللغوية السائدة في البيئة إلى

الطفل، لذلك فأي إعاقة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي الذي يؤثر على نمو اللغة عند الطفل، وعلى ذلك فالطفل السوي سمعياً يكون لغته عن طريق الربط ما بين ما يسمعه من أصوات في البيئة، وما ترتبط به من معان ومفاهيم، كذلك فهو يحاكي السلسلة الصوتية للرسائل اللفظية التي يسمعها.

(كريمان بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠ : ١٢٥)

ويمكن الإفادة من هذه النقطة في استخدام المسجلات الصوتية لعرضها على التلاميذ في محتويات مختلفة وذلك بهدف تدريبهم على الاستماع لسياقات لغوية سليمة، ثم يطلب منهم إعادة أجزاء منها، أو التعبير عما تحمله من معنى، أو التعليق عليها؛ حيث إن سماع التلاميذ اللغة والتعبيرات السليمة يكون لديهم حاسة لغوية تمكنهم من الاستعمالات اللغوية الشفوية الجيدة.

د-الجهاز النطقي :

يعبر التعبير الشفهي عن ظاهرة عضوية بحتة، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وتربوية، وعملية التعبير الشفهي لا تتم بفعل اللسان فقط فعندما يستعد الفرد للكلام، تتقلص عضلات البطن قبل النطق بأول كلمة، وهذا التقلص يدفع الأحشاء إلى أسفل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم بدفع الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الحلقية والأنفية والفمية وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة إلى أن ينتهي الإنسان من نطق الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة أو تسترخي استعداداً للنطق بجملة أخرى. *(إسماعيل الزركا، ١٩٩١ : ١٠٤)*

وتبدأ أجهزة النطق عند الطفل في الظهور والتفتح في سن مبكرة عندما يبدأ في التلفظ ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع التعبير عنها في صورة بسيطة، والطفل عندما يكتسب اللغة لا يكتسبها في صورة جزئية كل على حدة، ولكن في صورة كلية، ولذلك يجب أن يتم تدريب الطفل على كل ما من شأنه أن يدركه في وحدة متكاملة، كما يجب تمرين عضلات النطق بواسطة الأناشيد، والمحادثة، والقصص. *(خالد الزواوي، ١٩٩٨ : ٥٤)*

وعلى ذلك فإن أي خلل أو إصابة في الجهاز النطقي مثل : شق الشفاه، أو سقوط الأسنان، أو تشوه الأسنان، أو خلل شكل اللسان يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)*

يتضح من خلال العرض السابق عن العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي، والتعبير الشفهي، تعددها وتنوعها، مما يعكس مدى تعقد عملية التعبير الشفهي، كما اتضح مدى ارتباط هذه العملية وتأثرها بهذه العوامل وأصبح جلياً الاقتران الوثيق لعملية التعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن أن تتم العملية الأولى بدونها، فالتأثيرات الضارة لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب النفسي، فيميل أغلب الذين يعانون من الضعف السمعي إلى البلادة ويتصف أغلبهم بالأنانية والتعصب، مما يؤثر على معدل نموهم اللغوي وعدم القدرة على إتقان النطق ومن ثم الفشل في التفاعل مع البيئة ولذلك فعند انتقاء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي سوف يستبعد من يعانون من أي ضعف سمعي وبصري أو اضطراب عقلي أو اجتماعي أو حرمان بيئي لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .

خامسا : التعبير الشفهي

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى، فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، واللغة شاهد حي على أمجاد الشعوب وسجل أمين لتراثها، ومعبر صادق عن قيمها، ومتحدث فصيح عن أماطها، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوي الذي يطرب له شعراً ويهتز لجماله نثراً،

(محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ١٥)

ولعل أساس هذه الظاهرة مبني على الفهم والإفهام، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر، وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئي كتابه يتأثرون بما قال أو بما كتبه ، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وآرائهم. (عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩ : ٢٨١)

وهناك مفهومان شائعان في تعليم اللغات، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاءة اللغوية، ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها، أصوات، ومفردات، وتراكيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون في عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها.

أما الثاني فيطلق عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة مؤداه ضرورة أن توظف اللغة في مواقف اتصالية حية ، وعدم الاقتصار على التزود بحقائق لغوية فقط، (**مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ٧٤–٧٥**)

وتحتل اللغة الشفهية في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي ، فالفرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي : ٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة أي أن موقف الاتصال الشفهي يحوز على نسبة ٧٥%من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي. ***(Nancy ,Ruetz,1997,49)***

فالفرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتابا (**شاكر محمد عبد الرحيم، ١٩٩٨ : ١٠٦**)

ويتضح من النسب السابقة مدى الوقت الذي يستغرقه الفرد في التحدث والذي يعد من أرقى التعبيرات الصوتية التي اختص الله بها الإنسان والذي يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به.

أ - مفهوم التعبير الشفهي وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشفهي في عملية الاتصال الإنساني، بل وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناوله العديد من الباحثين والكتاب بمزيد من

الاهتمام والدراسة، وبناءً عليه فقد تعددت مفاهيم التعبير الشفهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جميعاً تصب في مصب واحد، يتضح من خلال عرض أهم التعريفات التي تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية : التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالتعبير الشفهي إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين. *(فتحي يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢٤٠)*

وهناك من عرف التعبير الشفهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسه أو خاطره وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأي أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة في الأداء. *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٢٣)*

كما يعرف التعبير الشفهي بأنه عملية إدراكية تتضمن دائماً للمتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون في شكل كلام. (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير الشفهي بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية للتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو المتكلم. *(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣٧)*

وللتعبير الشفهي عمليات كثيرة منها : عملية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والآراء والمفردات، والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها عمليات خاصة تعبيرات صوتية، والطبعات بالسرور أو الحزن واستخدام الهيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدال وتمثيلة وإقناع . وهذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع عمليات هي :

١- أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فيم سأتحدث؟

٢- أن الكلام عملية لغوية يقصد بها : ما الوعاء اللغوى من مفردات، وجمل وصياغات وتراكيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحددت في العملية العقلية الفكرية؟

٣- أن الكلام عملية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأنواعه ودرجاته التي يمكنني بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

٤- أن الكلام عملية ملمحية يقصد بها : كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتمثيلها وتجسيدها ونقلها للآخرين. (محمود كامل الناقة، ١٩٩٨ : ١٤-١٧)

كما يؤكد البعض على أن التعبير الشفهي مفهوم يشير إلى اللغة التي يصدرها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء :

- الكلمات اللغوية : وتشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
- المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .
- التطور النفسي : القدرة على الاستخدام الاجتماعي للكلمة .

وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير الشفهي . **(Dunlap** *,1997,163)*

ويتضمن التعبير الشفهي مجموعتين من العمليات تتمثل في :

أ – العمليات العقلية ***Mental Processes***

وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري، وهي من التعقيد بالحد الذي لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصور كيفية إنتاج اللغة في المواقف المختلفة كالتالي :

١–**التخطيط للحديث** : وهو الخطوة الأولى التي يتحدد فيها نوع الحديث المراد التحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف.

٢–**التخطيط للجملة** : وهو الخطوة الثانية : فبعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجمل التي تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك.

٣–**التخطيط للمكونات** : وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، فيختار الكلمات والاصطلاحات اللغوية لوضعها في الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط الشكل العام للجملة، وفي الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة.

٤- البرمجة الصوتية : بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة يصلح لكل الكلمات المكونـة لعناصـر الجملة في الحالة فهي تشمل تمثيلاً المقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.

٥- النطق المفصل : وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج النطقي، ويتم من خلال الميكانيزمات التي تضبط التتابع والتوقيت للبرنامج النطقي وتخبر العضلات الخاصة بالنطق، متى تفعل ذلك، وتترجم هذه الخطوة إلى أصوات مسموعة (التعبير الشفهي). *(عبد الرحمن أيوب، ١٩٨٤، ٢٥-٢٧)*

ب-العمليات الأدائية **Performance Processes**:

وهي الخطوة التالية والتي تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتـي يعطي خلالها المخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق إيذاناً بعملها وتأديـة وظيفتها الفسيولوجية المنوطة بها. *(خالد فاروق أحمد، ١٩٩٨ : ١٥)*

فالتعبير الشفهي إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغـوي الملائـم للموقف الفعلي الذي يواجهه ، مستخدماً لذلك كافة القواعد المتعـارف عليهـا والتي تضبط الكلام المنطوق، ويصاحب هذا الأداء اللغوي الإشارات الملمحيـة بأعضاء الجسم والتي تبرز المعنى المراد توصيله. *(جمال العيسوي، ١٩٩١)*

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهي صفتان : إحداهما لغوية ، والثانية صوتية، فبما يتصل بالعملية الأولى، فهي تعنى النمو اللغوي للطفل من حيث :

١- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشعرية كوحدات لغوية.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تقويم روابط المعنى عنده،

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها،

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية،

٦- تحسين هجائه ونطقه،

٧- استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد وحكاية وحوار ومناقشة،

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية، وهي العملية الصوتية، فهي تعكس أن الكلمات تحمل معانيها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق، وضبط وانفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طبيعة الصوت في كلامهم، *(محمود كامل الناقة، ١٩٩١ : ٢١)*

وفي أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تؤول إلى عمليتين، هما : عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ (عبد العليم إبراهيم، ١٩٨١ : ١٤٨)

ويذكر كل من أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢ : ٩٢-٩٣) و *(Goon,2001:6)* أن التعبير الشفهي عملية منظمة تتضمن العمليات الآتية :

١- الاستثارة : فقبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مثير داخلي، أو خارجي يدفعه إلى التفكير فيما سيصوغه ويعبر عنه ولا يكون المثير

انفعالياً داخلياً مثل : السرور، أو الغضب، أو الضيق، أو الحماسة، وقد يكون المثير بتأثير أو استثارة خارجية مثل : الرد على الكلام، الإجابة عن سؤال، توضيح معلومة.

٢- التفكير : ويعني التفكير في الأمر الذي يريد التعبير عنه، ثم جمع الأفكار وترتيبها قبل النطق بها، فالإنسان العاقل هو الذي يجعل لسانه وراء عقله.

٣- صياغة الأفكار : فالألفاظ قوالب المعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتي التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما عمليتان داخليتان، ولأن الإنسان يفكر باللغة، فمن خصائص اللغة أنها وسيلة للتفكير، وليس المهم أن يفكر أولاً ثم ينتقي الألفاظ أو العكس، وإنما المهم هو أن تكون الألفاظ المنتقاة دالة على المعنى المقصود من أقرب طريق، دون تعقيد أو غموض.

٥- النطـق: وهي العملية الأخيرة فالنطق السليم لإخراج الحـروف مـن مخارجها، وتمثيل المعنى بالحركة والإشارة والتنغيم الـصوتي، هـو المظهر الخارجي لعملية التعبير الشفهي.

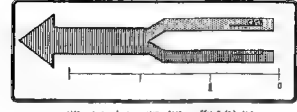
ويذكر عبد الفتاح البجة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير الشفهي يبنى علـى بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معاً وهما:

الأول : البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.

أما الثاني : فالبعد المعنوي المعرفي، ويعني به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية، ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

ويشير *البجة* (١٩٩٩) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استغناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقاؤه منوط بنمو الآخر وارتقائه، والإثنان مقترنان بخبرات الإنسان وتجاربه في الحياة.

وقد أكد ذلك *فيجوتسكي* ***Vigotisky*** حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فكلاهما يتأثر بالآخر، ويؤثر فيه. وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز في البداية، إلا أنهما لا يلبثان أن يكونا ممتزجين ، حتى تصبح اللغة عقلانية ، وكذلك يصبح التفكير لغويا - ***in*** *(Fax,R,1998:139)*



شكل (٦) العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي، نقلا عن: *(Fax,R,1998:139)*

فالتعبير الشفهي إذن يتمثل في قدرة الفرد على فهم ما يقدم له في صورة لفظية والتعبير عن المعاني والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة.

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفهي وعملياته يتضح ما يأتي:

- لم يخلُ أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير الشفهي، أحدهما وظيفي، والآخر أدائي، ويمكن الإفادة من ذلك في تضمين الشقين في البرنامج العلاجي؛ بحيث يتضمن جزء منه التعريف بأصوات اللغة، وألفاظها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية) في مواقف اتصالية حية (الأداء اللغوي).

- تعتبر العمليات الصوتية: النبر، التنغيم، الشدة الرخاوة الجهر، الهمس، ضرورية لإتمام التعبير الشفهي.

أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفهي.

- لا يقتصر التعبير الشفهي على العمليات العقلية واللغوية فقط وإنما يتعدى ذلك إلى الإشارات الملمحية، واستخدام الهيئة والإشارة كمعينات لتوصيل المعاني والأفكار.

- أكد البعض على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن ارتقاء أحدهما مربوط بالآخر وبخبرة الفرد.

٢- أهمية التعبير الشفهي :

تعد لغة الحديث هي الأساس الذي تبنى عليه باقي فنون اللغة، فالطلاب الذين لديهم خبرات في المناقشة والمحادثة وطرق الاتصال الشفهي الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشخصية مع اللغة المنطوقة.

وتبدو أهمية التعبير الشفهي كما حددها محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣: ٢٣٦-٢٤١) فيما يلي :

إنه الوسيلة التي يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضي نفسه في الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.

- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشغل حيزاً كبيراً وزمناً لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- إن إتمام التلقائية والانطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة في تدريس التعبير الشفهي.
- يعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- إن لكل فن لغوي قيمته الخاصة التي لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتي عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين .

- إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة في مواجهة الآخرين.

- التعبير الشفهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع.

- إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكرياً ولغوياً، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ

- يعد التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.

يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع الحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأشخاصهم وذواتهم.

- والتعبير الشفهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

ويشير **مصطفى رسلان (١٩٨٦: ١٢٨)** إلى أن إفساح المجال أمام الدارس كي يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم؛ ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته في تعلم اللغة، ولذا ينبغي عند معالجة المشكلات اللغوية التأكيد على أمرين : **الأول** هو أن يتكلم الدارس بأكبر قدر ممكن، أما **الثاني** فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه.

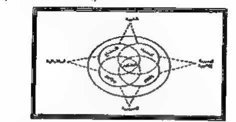
ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد في أي طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فالطفل الصغير في حاجة للتعبير عن نفسه، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث بحيلة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يعدو أن يكون شبيهاً بالجماد. *(حسن سليمان قورة ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)*

وإذا كانت هذه أهمية التعبير الشفهي للإنسان بصفة عامة فإن له أهمية كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ إن علاج صعوباتهم في التعبير الشفهي يسهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم في الحياة؛ مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع المواقف الحياتية .

٢- العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة ·

من المعروف أن فنون اللغة أربعة هي : الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وينبغي أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة، وتقسم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشتمل على فني (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على فني (التعبير الشفهي، الكتابة) · ويعتبر كل من فني الاستماع و التحدث من الفنون الشفهية بينما يعتبر فنا القراءة والكتابة من الفنون التحريرية، وأدنى تأمل لفنون اللغة السابقة يكشف عن أن التعبير الشفهي أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويعد ارتقاؤه غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها وفي الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بنيانه، وتقوم أركانه، فهي كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليماً، غير معتل·

(رشدي طعيمة، ١٩٩٨: ٢٩)



شكل (٧) العلاقة بين فنون اللغة· (نقلاً عن : رشدي طعيمة، ١٩٩٨: ٢٩)

يتضح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين فنون اللغة، فعلى الرغم من هذه التقسيمات لتلك الفنون إلا أن بينها صلات أخذ وعطاء، وتفاعل مستمر، يتضح من خلال قدرة الفرد على توظيف معارفه بتلك الفنون في قدرة تعادلية سليمة، مستخدماً كافة الفنون كمعينات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإثراء التعبير، والقراءة مادة التعبير، وأفكاره، والكتابة مقوم للأداء الصوتي. *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٤)*

ويمكن توضيح العلاقة بين فن التعبير الشفهي وفنون اللغة الأخرى، من الاستماع، للقراءة الكتابة كالتالي :

أ – الاستماع والتعبير الشفهي :

يحتل الاستماع مكانة مهمة بين فنون اللغة ومهاراتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة – تقريباً – في السنة الأولى من عمره. *(محمود كامل الناقة، ١٩٩٩ : ٤)*

ويعد الاستماع اللبنات الأولى التي تبنى عليها مهارات التعبير الشفهي حيث يعد كل منها وجهان لعملة واحدة هي التواصل الشفهي؛ حيث يصعب الفصل بينهما في الواقع، وإنما هو فصل لأغراض الدراسة والبحث فقط، فالتواصل الشفهي يتبادل الأدوار بين الاستماع والتعبير الشفهي في الموقف الواحد.

(فتحي يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

ويعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة مدلولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها التحدث تعبيراً والاستماع استقبالاً، وفضلاً عن ذلك

فإن مهارات الاستماع والتعبير الشفهي تنمو مبكراً في حياة الطفل ويعتمد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير عليهما، كما يتطلب نمو التعبير الشفهي القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل النطق الصحيح.(علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨)

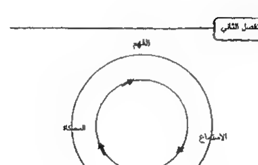
وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فالطفل يسمع اللغة من الصباح إلى المساء واضحة المخارج والمقاطع، موحدة الاستعمال في ألفاظها وأساليبها، فما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، وإن لم يستفد منه وقت سماعه؛ حيث تعد المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة لدى الفرد.

(نادية علي مسعود، ١٩٩٠)

ويتضح ذلك جلياً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الخرس تكون ناتجة عن صمم مبكر، الأمر الذي يحول بين الوليد وبين سماع الأصوات التي يرددها ذووه على مسمعه، فلا يدري ماذا يحاكي، ولا كيف، وبذلك يعجز عن النطق.

(مصطفى فهمي، ١٩٧٥: ٤٩)

وفي هذا الصدد يقدم كل تيدت وتيدت Tiedt and Tiedt نموذجاً دائرياً للمراحل التي تمر بها عملية المحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع والشكل(٨) يوضح ذلك النموذج :



شكل (٨) العلاقة بين الاستماع والتعبير الشفهي، (نقلاً عن: نادية مسعود، ١٩٩٠)

فالاستقبال يشتمل على سماع الأصوات والتمييز بينها، وتحديد إلى أي منها يستمع الفرد، أما الفهم فيتضمن استيعاب الكلمات المفردة والأفكار، والتعرف على أغراض المتحدث، ثم تأتي المحاكاة والتي تتطلب التفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالموافقة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف، *(راجع : نادية مسعود، ١٩٩٠)*

مما سبق يتضح لنا مدى الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فكأنهما حلقتان في إصبع واحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى . ويمكن الاستفادة من هذا الارتباط في البرنامج العلاجي، حيث يمكن الاعتماد على تقديم نماذج لغوية سليمة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها التلاميذ ويحاكونها.

ب – القراءة والتعبير الشفهي :

لقد أثبتت معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث، وأن الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال؛ لبناء ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة.

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها ودلالتها، وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور الثابتة أن الفقر في مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة؛ ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تنمو مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. *(رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)*

ولنتجه بشئ من التخصوص إلى القراءة الجهرية، والتي تعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنساني، فعلى الرغم من أنها فن استقبالي . والتعبير الشفهي فن تعبيري، إلا أن مهارات النطق والأداء الصوتي تعد مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فيؤدي الضعف في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة الجهرية وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهري لنمو التحدث والقراءة، هذا بالإضافة إلى أن الأداء في القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهي، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شفهية جيدة لديهم القدرة على القراءة والتحصيل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، فالضعف في القدرة على القراءة يعوق نمو التعبير الشفهي.

وللقراءة الجهرية أهداف تشخيصية ونفسية واجتماعية يمكن عرضها كالتالي :

الهدف التشخيصي : ويظهر من خلال وضع المعلم يده على مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع البرنامج العلاجي الملائم.

الهدف النفسي : ويظهر في أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة في نفسه حين يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد، والخوف والخجل التي تقف عقبة أمام الفرد في مستقبل حياته، فالفرد المتردد يواجه الأمور في الغالب بالهروب منها والنكوص عنها، ولذا فنمو مواقف الجهرية في المدرسة تتيح للتلميذ لكي يعبر عن نفسه ويثق بها.

الهدف الاجتماعي : ويظهر في أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة في أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء الرأي *(رشدي طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)*

يتضح مما سبق أن الأهداف الثلاثة للقراءة الجهرية هي نفسها الأهداف المرجوة من تعليم التعبير الشفهي بالشكل الذي يؤدي إلى القول بأن القراءة الجهرية يمكن أن تستخدم في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

ويذكر أرتلي Artley *(في : رشدي طعيمة، ومحمد مناع، ٢٠٠١، ١٢٢)* أن تهيئة الطفل للقراءة الجهرية تقتضي الأخذ بمجموعة من الأمور وهي :

١- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات للغة.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٤- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٥- تحسين هجائه ونطقه.

٦- استخدامه للتعبير القصصي

ومن فحص هذه الأمور نجد أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعبير الشفهي، وأنها لا تنمو إلا من خلال الاهتمام بتنمية قدرة الطفل على نطق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعاني، وتنمية قدرة الطفل التعبير في جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والحديث بشكل متصل، ومترابط بالشكل الذي يمكنه من حكاية قصة بسيطة.

(فتحي علي يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهي والقراءة الجهرية كل منها ضروري لتعلم الآخر كما أن مهارات القراءة الجهرية في بعضها نفس مهارات التعبير الشفهي، وكذلك فبعض أهداف التعبير الشفهي يمكن تحقيقها من خلال القراءة الجهرية، ولذا يمكن الاعتماد على القراءة الجهرية في البرنامج العلاجي كوسيلة من وسائل علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

ج – الكتابة والتعبير الشفهي :

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهي والكتابة في أن كلاً منهما يعتمد على

إنشاء للرسالة أفكاراً ولغة، فالمتحدث والكاتب إنما ينقلان رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينهما، وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أن الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته في إنتاج جمل صحيحة، فضلاً عن أن كلاً من المتحدث والكاتب، يعمد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدي إلى فاعلية التعبير، ويتطلب كل منهما ثروة كبيرة من المفردات وقدرة على استدعاء الكلمات المطلوبة، وتوظيفها في التعبير، ومعرفة أماكن المعلومات المتصلة بموضوع التحدث، أو الكتابة، ويعتمد كل منهما على المحتوى من مفردات، وتراكيب تكونت لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثاً) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة، فمعرفة الأصوات وأشكال الحروف يؤدي إلى التمكن من مستوى الأداء الصوتي في التحدث والرسم والتكوين في الكتابة. *(علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨)* .

وعلى ذلك ففنون اللغة متداخلة متشابكة، والتعبير الشفهي ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع سائر فروع اللغة من استماع، وقراءة، وكتابة، وتقدم الطالب في أي من هذه الفنون يعد تقدماً له في بعض مهارات التعبير الشفهي، وهذا يعني أن التعبير الشفهي يُعد تطبيقاً عملياً لكل فروع اللغة العربية.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ٨٢)

يمكن الإفادة مما سبق في تضمين البرنامج العلاجي أنشطة تعتمد على كافة فنون اللغة، وذلك كوسيلة لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وكذلك

يمكن استخدام كافة فنون اللغة في البرنامج العلاجي المعد لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

٤ – مهارات التعبير الشفهي :

المهارات اللغوية "أداء لغوي صوتي، أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة فهي تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء» *(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٨)*

وتعرف نفيسة مسعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهي على أنها "أوجه النشاط اللغوي الحادث بين المستمع والمتحدث التي يؤدي أداءً صحيحاً وجيداً من جانب كل من المستمع والمتحدث".

ويمكن التعرف على مهارات التعبير الشفهي من خلال استعراضها من مصادر متنوعة، منها الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي اهتمت بالتعبير الشفهي، وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أ– مهارات ما قبل اللغة :

هناك عدد من المهارات التي يجب أن يجيدها الطفل، والتي عادة ما تكتسب في السنة الأولى من حياته، وينبغي أخذ هذه المهارات في الاعتبار عند تقييم الأطفال صغيري السن، أو الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية، وتتضمن هذه المهارات ما يلي :

١– القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والمسموعة.

٢- - القدرة على تقليد الحركات والأصوات.

٣- - تطور مستوى إدراك الشئ غير الموجود والتعبير عنه، وذلك برؤيته من قبل ثم إخفائه.

٤- - القدرة على أخذ الأدوار *(Dunlap, 1997 : 163)*

وفي هذا الإطار أشار كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨ : ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير الشفهي وهي :

١- نماذج الاتصال وتوافر فرص التفاعل معها.

٢- حـــــدة السمـــــع.

٣ مهارات المعالجة السمعية والمتضمنة الذاكرة والتسلسل والتمييز والإعلام.

٤- مهارات معرفية.

٥ اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف وعلم أصوات الكلام وبناء الجملة وتركيبها ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة.

٦- ميكانيزم النطق.

٧- - مهارات نطق سليمة.

٨- - قدرة على طلاقة النطق.

٩- - صـــــوت مناسب.

ب – مهارات التعبير الشفهي:

حدد كثير من الباحثين والعلماء مهارات التعبير الشفهي، فقد حددها عبد الفتاح عبدالحميد محمد (١٩٨٣) فيما يلي:

١- استحضار الأفكار والمعاني (تمثيلها)،

٢- اختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار،

٣- الربط بين الجمل بعضها وبعض،

٤- ترتيب الأفكار وتسلسلها،

٥- نطق الألفاظ نطقاً سليماً وإخراج الحروف من مخارجها،

٦- الانطلاق في الحديث دون لجلجة،

وقد توصل عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) إلى المهارات الآتية:

١- وضع مقدمات تؤدي إلى نتائج صحيحة،

٢- الطلاقة في الحديث دون تلعثم،

٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها،

٤- اختيار بعض الألفاظ المعبرة عن المعنى،

٥- النطق السليم،

٦- ربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية،

٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى،

٨- استخدام الوقفة المناسبة.

٩- وجود خاتمة تلخص عناصر الموضوع.

وفي هذا الصدد أكد جمال العيسوى (١٩٩٦) أن مهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس هي :

١- مستوى الأصوات، ويشمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.
- نطق الكلمات والجمل نطقاً خالياً من التلعثم أو التهتهة.
- التنويع في نبرات الصوت.
- خلو الحديث من اللازمات الصوتية التي تنفر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويندرج تحته المهارات التالية :

- التنوع في استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متقاربة.
- اختيار الكلمات التي تعبر عن أفكاره وآرائه تعبيراً واضحاً.
- انتقاء الكلمات الفصيحة، والابتعاد عن استعمال الكلمات العامية السوقية.

٣- مستوى السياق :

- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة، مثل التهنئة، أو التعزية، أو التحية، أو الشكر.
- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى القواعد : ويتضمن المهارات التالية:

- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.
- التعبير بتراكيب لغوية صحيحة.

ه- معدل السرعة والطلاقة :

- التحدث بشكل متصل ينبئ عن الثقة بالنفس، ودون توقف ينبئ عن عجز، مستخدماً لذلك الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى.
- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة والبطء بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة.
- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات أو إقلابها نتيجة السرعة.

ويرى كل من (رشدي طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات الكلام (التعبير الشفهي) التي نستهدفها في تعليم التلاميذ هي :

١- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شئ يتحدث عنه يمتع ويستميل المستمعين.

٢- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وحيادة.

٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.

٤- القدرة على الكلام بصدق، واحترام المستمعين ، واستخدام تعبيرات مثل :
(من فضلك – لو سمحت – مع احترامي لكلامك – تسمح لي بكلمة)

٥- القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.

٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، والتي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.

٨- القدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.

٩- القدرة على مجاملة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (أحسنت، وفقت، لا فض فوك، حديث ممتع، أمتعتنا).

١٠- القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها والتي لا ينبغي فيها الكلام.

١١- القدرة على التنغيم.

١٢- القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول.

ومما هو جدير بالذكر أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وليس الوصول بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهي أو خلق متحدث بارع ، فالتعبير الشفهي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحياته، تتفق مع اتجاهاته ورغباته، حيث يستخدم لذلك الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهي والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم , والتي تمكنهم من التواصل مع ذويهم من زملائهم ومن أفراد المجتمع .

٢- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي :

تتعدد مجالات التعبير الشفهي بتعدد مجالات الحياة التي يشارك فيها الإنسان، ويمكن حصر هذه المجالات طبقاً لما توصل له العديد من العلماء كما يلي :

أ- المناقشة : وهي من أهم الأنشطة اللغوية التي تمارس في سعة، فهي تحتل مركزاً واضحاً سواء في الحياة الاجتماعية , أو في العمل المدرسي , فبها يتضح الفكر وينضج الرأي، وتتبلور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون الرأى حول موضوع أو مشكلة محددة، ويتعاونون في إيجاد حل أو إجابة أو قرار بشأنها، ويتطلب ذلك تسجيلاً للأفكار التي تطرح، وتؤكد المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل الرأى مع جماعة أو فرد، وللمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإداراتها وهي المؤتمر والمناقشة العامة والمنتديات والحلقة الدراسية . (Moore, 1994 : 220 212)

ب- المحادثة : وهي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للصغار والكبار، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي يُمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لابد أن تحتل المحادثة في برنامج تعليم اللغة عامة وبرنامج تعليم التعبير الشفهي بخاصة مكانة ملحوظة، فهي تفيد في اكتساب اتجاهات ومهارات وقدرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهياً وتحريرياً، وتعرف المحادثة على أنها "مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين حول موضوع معين"

(رشدي طعيمة وسيد مناع، ٢٠٠١ : ١١٠)

ج – المناظرة : وهي نشاط جماعي يدور حول مباراة كلامية في موضوع ما أو معاجلة شفوية، تدور حول اقتراح معين، أو مسألة من المسائل

المطروحة للبحث بين متحدثين، وتقوم على استعراض للوجهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توضح أوجه الخلاف، وتتضمن المناظرات حوار بين فريقين كل منهما يتبنى وجهة نظر مختلفة بشأن موضوع أو قضية جدلية، ويقوم كل فريق بإعداد ملخص للأفكار والآراء التي يبنى عليها وجهة نظره، حيث يعرضه رئيس الفريق، وبعد ذلك يفتح باب المناقشة من قبل باقي أعضاء الفصل لكل فريق حول مبررات موقفه.

(منى النمودى، ٢٠٠٠ : ١٣٢)

د – **السؤال والجواب** : ويحتل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين مجالات التعبير الشفهي لاستخدامه في مواقف الحياة تقريباً يومياً سواء على المستوى الأسرى أو الاجتماعي ،أو التجاري وكذلك التعليمي .

وتتضح أهمية هذا النوع من الاستخدام الشفهي إذا نظرنا إلى الفصل الدراسي. فالمعلم يلقي سؤالاً عن شئ ما، أو سؤالاً في موضوع ما يعرفه للتلاميذ، والتلاميذ يجيبونه، وهذا النوع من النشاط الشفهي يمكن أن يبدأ من السنة الأولى الابتدائية، بل وقبلها من رياض الأطفال، والسؤال والجواب يكسب الطفل مهارة استعماله ومعرفة الفروق بين أدواته

(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٥٢-٢٥٣)

هـ – **حكاية القصص والنوادر** : تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه وجذباً إلى أحداثها، ومعانيها، ذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة، وحفز لمشاعر الإنسان الداخلية،

يمليه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث، ووقائع مثيرة تجعله يقبل عليها بكامل وعيه وإدراكه.

(عبد الفتاح حسن البجة، ١٩٩٩ : ٣٥٥)

وتعد القصة من الوسائل الناجحة في التربية اللغوية للأطفال وذلك لما يلي :

- أنها من الناحية النفسية تستهويهم وتشدهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً، ومن الناحية التعليمية تنمي فيهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم وتستثير فيهم الدوافع إلى التعلم، من ميل، إلى متابعة الأحداث، أو رغبة في تعرف ما تكشف عنه، أو إحساس بحاجات يجدون في القصة إشباعاً لها، كما أنها من الناحية السلوكية توجههم تلقائياً إلى ألوان من السلوك القويم إذا أحسن اختيارها، وذلك من خلال شخصياتها وتصرفاتهم الموجهة إلى المثاليات والقيم الكريمة، كما أنها تحفزهم على الاستزادة من القراءة وتعودهم الانتباه الإرادي وحسن السرد والإلقاء. ***(يوسف الحمادي، وإسماعيل الظافر، ١٩٨٤ : ٢٢٣-٢٢٥)***

وإذا كانت الدراسة الحالية منوط بها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تثير استجابتهم للكلام، فإن القصة تعد من أكثر ألوان الفنون النثرية التي تجذب انتباه التلاميذ وتستثير دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المحورية والثانوية ونهايتها المتوقعة.

ويمكن أن يستدل من القصص في تعليم التعبير الشفهي بأكثر من صورة منها :

١- تكميل القصة الناقصة.

٢- تطويل القصص القصيرة.

٣- سرد القصص المقروءة أو المسموعة.

٤- التعبير عن القصص المصورة.

٥- تأليف قصص في غرض معين ,أو في أي غرض يختاره التلميذ.

ولا شك أن هذه الصور تعتبر فنيات يمكن استخدام بعضها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لما تتميز به من إثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع الموقف القصصي كما يمكن استخدامها في علاج هذه الصعوبات.

و-التقرير الشفهي :

ويرتبط هذا النوع بالمحادثة ويسميه البعض "أنظر وأخبر" أو "أنظر وأخبر واشترك، وهذا النوع من التعبير الشفهي يمكن أن يمارس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم قياماً صغيراً ويطلب من التلاميذ النظر إليه في دقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٢٩)

ويرتبط بهذا النوع التعبير عن الصور، وهو يصلح للصغار والكبار، وفي هذا النوع يترك الحرية المطلقة للطالب لكي يعبر عن الصورة حسب رؤيته هو لا رؤية المعلم، فيكون تعبيره تعبيراً صادقاً نابعاً عن أحاسيسه وانفعالاته وعواطفه نحو الصورة أو المنظر، وهو من أنجح أنواع التعبير، ويمكن استخدام طريقة "أنظر وأخبر واشترك" بصور عديدة مثل :

- انظر إلى الصورة وتأملها، فإذا كانت صورة لشخص ما تخيل نفسك مكانه وعبر عن آماله وآلامه وما يعترض طريقه من عقبات إذا كان يبدو على الصورة العبوس والحزن، وإذا كان يبدو عليها السعادة وأساريره منبسطة، عبر عن تفاؤله وإقباله على الحياة وسعادته، وقد يكون المطلوب أن يتحدث عن حياة الشخص الذى بالصورة التي تعرض عليه.
- إذا كان المنظر مركباً من عدة صور فتأمل لتوجد العلاقة بينها من حيث تسلسل الأحداث ومرور الأزمان أو الترابط أو التنافر بينها، ثم ابدأ بالحديث عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء المنظر، وأخيراً تعليقك على المنظر كما يتراءى لك.

إذا كانت الصورة عبارة عن لوحة كاريكاتورية فإن المطلوب منك أن تعبر بأسلوبك عما يريد الفنان أن يبرزه في هذه الصورة. (محمد رشاد، ١٩٩٠ : ١٣٤)

ز-الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين، وحفلات التكريم، وهناك التقارير التي تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التي حضرها الإنسان أو الرحلات التي قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات.

وأهم القدرات والمهارات التي ينبغي أن نعنى بها هنا هي القدرة على

اختيار وتنظيم مستويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير أهمية الظهور بالمظهر اللائق واحترام السامعين، وكذلك القدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، *(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤٠)*

ح -إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو نشاط اجتماعي شفهي يمارسه الكبار والصغار، وتدريب التلاميذ على إعطاء التعليمات ، أو إلقاء بعض التوجيهات ، أو القيام ببعض الشرح ، والتفسير لشئ ما . إنما هو نشاط لغوي شفهي كثيراً ما يواجهونه في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وفي مواقف الحياة العملية نفسها، *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٨٧ ٢٨٩)*

ط-إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها :

إن كثيراً من الصور المختلفة التي يتخذها تجمع الناس يظهر من خلالها أهمية الاجتماعات، فهناك النوادي والمجالس والنقابات المختلفة واجتماعات الحي ، والاجتماعات نوعان: غير رسمي ورسمي، وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كأحاديث النوادي والسمر ، أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تلتقي لغرض ما ، ويجرى الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجدول أعمال وأعضاء مشتركين في الاجتماع،

(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤١)

مما سبق يتضح لنا أن المحيط الذي يدور فيه الاتصال الشفهي في حياتنا

اليومية لا يخرج عن صورتين أو نمطين، فقد يأخذ الاتصال الشفهي شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسميه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والعطاء، أى الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسميه المناقشة، ويندرج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء التعليمات، عرض التقارير، التعليق، إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها، المقابلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدى لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن بعض هذه المجالات يفوق مستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ولذا يتم اختيار المجالات التى تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومستوياتهم.

سابعا - صعوبـات التعلـم

١- مفهـــوم صعوبـــات التعلـم .

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كمـا أنـه مـن المجالات المهمة التى تتضح فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم داخـل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون فى معظـم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح فى مجال أو أكثـر مـن المجالات الأكاديمية . *(أنور الشرقاوى، ١٩٨٧ : ١٠٤)*

وفى هذا الإطار يؤكد سيد أحمد عثمان أن موضوع الصعوبة فى التعلم يمثل منطقة تؤثر فى المجال النفسى للمتعلم، ومنطقة ضعف، حيث تتراكم

حولها ضغوط إذا لم تعالج تتوالد منها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها .(سيد عثمان، ١٩٩٠ :٧)

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح "صعوبات التعلم"، بعدة مراحل، فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح نيرو فيزيا، واستخدم جونسون Jonson مصطلح الأطفال الهامشيين، كما قدم كليمنتس *Clements (١٩٦٦)* مصطلح الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ، كما اقترح كالافنت وشيفلين Chalafent & Sheffelin (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي، ليشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم . *(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢ : ٢٢)*

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk في التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities (Ld)، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يد عام ١٩٦٣، وذلك في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم كعنوان وصفي لمجموعة الأطفال ذوي الإعاقة الادراكية، وذلك حينما قال "لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة، والكلام، والقراءة، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعي، ولم نتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية مثل العمى، الصمم؛ لأننا لدينا الطرق والتدريبات المستخدمة مع الصمم، والعمى، واستبعد من هذه المجموعة أيضاً الأطفال المتخلفين عقلياً. *(Wong, 1998 : 31)*

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام ١٩٦٦، والتي

انبثقت من مهمة عمل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومي للأطفال، والمعهد القومي للأمراض النيرولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط" في هذه الورقة إلى أطفال ذوي ذكاء عام متوسط، أو قريب من المتوسط أو أعلى من المتوسط، ويعانون من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتي ترتبط بانحرافات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وتظهر هذه الانحرافات بواسطة عيوب في الإدراك الحسي، والفهم، واللغة، والذاكرة، والتحكم في الانتباه، والدافع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan &Bryan, 1981 : 141)

وباستقراء التعريف السابق يتضح :

١- التوجه النيرولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم ولعل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأوائل في مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عينات من أفراد ذوي إصابات في المخ.

٢ يتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (اختلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً لبعد المجال عن مصطلحات قد توحي بوجود تلف في الأنسجة.

ثم توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم بعضها قوبل بالرفض، أو النقد، والبعض الآخر حظي بالقبول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاقت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، التعريف الذي وضعته اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال التشريع

الفيدرالي المتضمن في القانون العام (٩٤-١٤٢)، والذي انبثق في ضوء التغيرات التي حدثت في عام ١٩٧٠، والتي ساعدت في طرح أفكار جديدة لتحدي القواعد الجامدة، والاتفاقات الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تنادي بأحقية هذه الفئة من التلاميذ الحياة الطبيعية في المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M.C.Reynolds&M.Ainscrow , 1994 : 8)

وينص هذا القانون في جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى "هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشتمل بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة المخية، وأدنى خلل وظيفي في الدماغ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي، أو الثقافي، أو الاقتصادي".وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين في المجال ومنهم : (Hallahan& Bryan,1981 : 143)، (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٥) (Hammill, D. 1990 : 74)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢) (Hammill, D. 1993 : 299), (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٣٤). وباستقراء التعريف السابق يتضح ما يأتي :

- أنه يقلل من تركيزه على العوامل النيورولوجية، ويركز علــى دور الــسلوك الأكاديمي.
- أن التعريف الفيدرالي يرتكز على صعوبات اللغة، ويظهر ذلك مــن خــلال المصطلحات الفهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبــة، فالقــدرة علــى الاستماع، الكتابة، التهجئة".

وعلى الرغم من الاتفاق على أن هــذا التعريــف يــصف فئــة ذوى صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض للنقد، وقد تركزت الانتقادات حول :

- غموض العمليات النفسية المتضمنة فى التعريف.
- عدم التعرض للإطار العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النــواحي الإدراكية الحركية، وبالتالي على المهارات الأكاديمية. *(كيرك، وكالفانــت، ١٩٨٤ : ١٥)*

وفي مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكى لذوي الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديــداً جديــداً لصعوبات التعلم ضمن السجل الفيدرالى فى عــام ١٩٧٦ يتــضمن الآتــي : صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شــديد بــين التحصيل الدراسي، والقدرة العقلية فى واحدة أو أكثر من المقاييــسات الآتيــة : التعبير الشفهي، والفهم القرائي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقــراءة، وإجراء العمليات الحسابية، والتهجي، وهذا التناقض يتضح عندما يقل التحصيل فى المناطق السابقة عن ٥٠% من التحصيل المتوقع للطفل. *(أحمــد عــواد، ١٩٩٢ : ٣٣)*

أما الجزء الثاني من القانون (٩٤-١٤٢) فقد صدر فـي ٢٩ ديسمبر ١٩٧٧، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذى يعانى من صعوبات خاصة فـي التعلم بما يلي :

- إنه لا يصل فى تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه فى الصف نفسه، وذلك فى واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المحددة لقـدرات هـذا الطفل وعمره.
- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي، وقدراته العقلية الكامنة.
- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية فى حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة ذكائه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن : إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلـف عقلـي، أو اضـطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي. (محمد علـي، وفـايز محمد، ١٩٩٢ : ٢١)، ومن خلال عـرض التعريـف الـسابق يتـضح تأكيده على :

١- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة نوعية، ليست ناتجة عـن أي إعاقة أو حرمان بيئي، أو اقتصادي.

٢- محك التباعد : والذى يعنى وجود فروق ذات دلالة بـين مـستوى الأداء الفعلى للطفل، وإمكاناته المتوقعة.

٣- وجود اضطراب وظيفي فى الجهاز العصبى المركزي وهو المسئول عـن هذا التباعد.

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية.

٥- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية.

وبحلول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معان مميزة :

أ- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

ب - تشير صعوبات التعلم إلى فروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.

ج- تشير صعوبات التعلم إلى السرعة الإدراكية البطيئة جداً.

د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو. *(Jordan, 2000 : 3)*

٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفانت Kirk & Kalvant ١٩٨٤ لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة في التحديد وسهولة في الوصف، ولقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها : (فيصل الزراد، ١٩٩١)، (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995)، (جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٢١)

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :

أ - صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities :

وهي ما أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (انتباه، تذكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أصيبت باضطراب، تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير، واللغة الشفهية. *(جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٢١)*

ب - صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

وهي الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة والحساب، والتهجي، الكتابة، والتعبير الكتابي. *(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)*

ويؤكد كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٨ : ٢١) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن ينفصل أحدهما عن الآخر، وعلى ذلك فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم أكاديمية نجده يعاني من صعوبة تعلم نمائية هي التي أدت به إلى تلك الصعوبة.

٢ - تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم من أهم المبادئ الأساسية في الوقاية والعلاج من هذه الصعوبات، حيث إن صعوبات التعلم عادة

ما يسبقها أعراض سلوكية وأنواع من القصور يمكن التعرف عليها حتى يمكن الوقاية منها قبل أن تستفحل أخطارها.

وفي هذا الإطار اهتم كثير من علماء النفس والتربية منذ فترة طويلة بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم في عملية التعلم؛ وذلك بعد اتساع دائرة البحث في هذا المجال، كل ذلك كان في محاولة لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحي القصور والضعف التي تواجه العملية التعليمية. *(عادل صلاح، ٢٠٠١، ٧٩)*

ويشير البعض (حسين الدريني وآخرون، ١٩٨٨ : ٢٢٢-٢٣٥) إلى أن الهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسئولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي أو المعلم في أربعة مجالات أساسية هي : الصحة البدنية، التاريخ النمائي للتلميذ، مقارنة الأداء بقدرة الفرد، وضع التلميذ الأسري.

وقد قدم (أحمد عواد، ١٩٩٢) مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهي :

١-يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة لوصف الحالة الكاملة للطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

٢-ملاحظة التناقض بين القدرة العقلية، ومستوى التحصيل عند الطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

٣-تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها، والأسباب التي أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المقننة.

٤-استبعاد حالات التخلف العقلي، وذوي الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعالياً، ومن يعانون من حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥-الاستفادة من آراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم أثناء التشخيص.

كما أوضح كيرك وجالجر Kirk & Galhgher ثلاثة جوانب أساسية لابد وأن تؤخذ في الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم والتي تعكس عائقاً عصبياً ونفسياً؛ حيث تتدخل في تعلم الكلام، واللغة المكتوبة، وهذه الجوانب هي:

١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة والتحصيل أو التباعد بين القدرة والتحصيل.

٢ عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توافر إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف، أو إعاقة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم. *(سي (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨: ٣)*

وقد أضاف (عبد العزيز الشخص، ١٩٩١: ٧) ضرورة تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وكذلك درجتها من خلال استخدام مختلف الاختبارات العقلية، وكذلك تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناء على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، والعوامل المرتبطة بها،

وقد اتفقت بعض الدراسات فيصل الزراد (١٩٩١)، السيد عبد الحميد (١٩٩٢)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995) على أن أسس ومراحل تشخيص صعوبات التعلم تركز على ثلاثة جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص ، وهذه المحكات هي : محك التباعد، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة، وفيما يلي عرض لهذه المحكات:

أ- محك التباعد : **Discrepancy Criterion** :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

١-تباعد مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي.

٢-التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل، اللغة، الانتباه، الحركة.

٣-تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين في نفس السن.

(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣٢)

كما أن هناك طريقتين لتحديد التباعد بين التحصيل الأكاديمي الحالي، والتحصيل الأكاديمي المتوقع من الطفل في ضوء قدراته العقلية، أو مستوى نضجه وهما:

١-وضع نسبة مئوية أو درجة معيارية للتباعد حيث تضع بعض المدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للانحراف ، بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل

عن هذه الدرجة يعد صاحب صعوبة في التعلم، فإذا كان التباين بين القدرة العقلية والتحصيل للطفل مقداره ٥٠% مثلاً، فهذه النسبة تعني أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا التباعد باختلاف الصف الدراسي.

٢-تحديد مستوى الصف الدراسي : حيث يلجأ البعض إلى تقدير التباعد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ باستخدام مقاييس لمدى ابتعاد التحصيل الحالي للتلميذ عن مستوى صف دراسي معين؛ وغالباً ما يكون ذلك التخلف عاماً واحداً عن مستوى الصف الأول حتى الثالث، والتخلف عامين عن مستوى الصف الرابع وما بعده.

(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٦، ٢٢٢)

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ج-محك التربية الخاصة The Special Education Criterion:

ويؤكد هذا المحك على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعلم بالطرق العادية، التي يتعلم بها الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد على أهمية الحاجة إلى طرق خاصة في التعلم. *(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣١)*

وفي هذا الإطار تؤكد (كريمان عويضة، وكمال إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٠١) أن هذه المحكات قد أشار إليها كل من دللجو ومولي Dallago & Mooly ١٩٨٠، وسيس Ccce ١٩٨٣، وهاردي وآخرين Hardy, et al ١٩٨٩، في أثناء تشخيص ذوي صعوبات التعلم

وبناء على ما سبق سوف تعتمد الدراسة الحالية على المحكات السابقة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤ - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المعلمين والاخصائيين النفسيين، حيث أجريت العديد من الدراسات والكتابات حول هذا الموضوع، كما اجتمعت الأدبيات الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المشتركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالي :

أ – الخصائص السلوكية :

اتفق كل من (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٨)، (تيسير مفلح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٧٠)،على أن أهم الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي :

١- النشاط الجسمي المفرط.

٢- سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية والسمعية.

٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.

٤- قصر مدة الانتباه والتركيز.

٥- الاندفاع والقيام باستجابات غير ملائمة.

٦- الحاجة إلى الاعتمادية والاتكال.

٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام العضلات.

ب – الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف والكآبة والحزن، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء التلاميذ بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعاتهم، وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، كما أنهم لا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٧)

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز إزاء موضوع التعلم، وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة في النفس، وانخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والقلق، والشعور باليأس، والاكتئاب وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التكيف المدرسي والأسري.
(زينب شقير، ٢٠٠٠ : ٢٨٢)

وفي هذا الصدد اتفقت دراسة كل من محمد البيلي وآخرون (١٩٩٢)،

ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد علي كامل (١٩٩٧)، (محمد النبيب، ٢٠٠٠)، على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي طموح منخفض، فليس لديهم الرغبة لإنجاز الأعمال الصعبة، التي تتطلب مهارة، بالإضافة إلى أنهم يتسمون بقدر كبير من الاعتماد على الغير، وعدم الاستقلالية، كما أنهم يتصفون بأنهم غير متعاونين، وأقل توافقاً مع أقرانهم ممن هم في مثل سنهم وصفهم الدراسي.

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالتالي :

أ-خصائص خاصة بالإدراك : حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الإدراك البصري والسمعي والحركي المرتبط باستخدام المهارات الحركية البدنية والتآزر العام.

ب -خصائص خاصة بالانتباه : حيث يظهر هؤلاء التلاميذ مشكلات عدم تركيز الانتباه وعدم السيطرة على النشاط الحركي.

ج-خصائص خاصة باللغة : ويتميز هؤلاء التلاميذ بعدم فهم اللغة المنطوقة، وعدم القدرة على التعبير اللغوي، وصعوبة في التذكر السمعي - أو صعوبة في نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، وارتكاب أخطاء نحوية في تكوين الجمل التامة.

د-خصائص انفعالية كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل والزملاء.

(مصطفى الشرقاوي، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ويعتقد لندن London (١٩٧٨)، وبرينتكس Brininks (١٩٧٨)

بأن انخفاض مفهوم الذات يؤثر في الإدراك الاجتماعي، وأن صعوبات التواصل اللفظي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال . وصعوبة في التعبير عن أنفسهم تؤدي إلى مشكلات في الإدراك الاجتماعي. في (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ومن ناحية أخرى فإن مهارات الاتصال اللفظي تعتبر مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفعالية مع الآخرين؛ وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. (السيد السمادوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، وقد وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية، وانفعالية، وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات انفعالية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير الشفهي. *(Humphries, et al , 1994 : 92)*

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الارتباط بين صعوبات التعبير الشفهي والحالة الانفعالية لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير الشفهي ينتج عنها مشكلات انفعالية واجتماعية كما ظهر مما سبق.

ويمكن للباحثة الإفادة من ذلك، حيث يتم تخصيص جزء من البرنامج العلاجي للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية لدى عينة الدراسة وتدريبهم على

المواجهة والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي معها، ومع زملائهم في المدرسة، حيث يعد ذلك الانطلاقة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

ج – الخصائص المعرفية :

يتصف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعجز الواضح في بعض العمليات المعرفية كالتذكر، التفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم سيسالم ١٩٨٨ :٣٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية، والتي تتعلق باسترجاع المعاني، والمفاهيم، والخبرات المسموعة، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً.

ويؤكد هلاهان وآخرون Hallahan, et al (1981) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد ***فلافل Flavell (١٩٧٦)، وتورجيسن Torgesen (١٩٧٩)*** على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة MetasCognitive Skills، أي قصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، في : (زيدان السرطاوي، كمال سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٢)

سابعا صعوبات التعبير الشفهي :

١ – مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون Sigmon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

يؤكد كل من جيبسي، وكوبر *Jepsy & Koper (1989)* أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم، يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية.

(In: Smith et al,1997 : 217)

كما ذكر كل من *كافل وفورنس Kavel and Fornes (1987)*، أن ٦٠% من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم يظهرون مشكلات لغوية. *(in:Margo et al, 1997 : 181)*

وقد أشار جرادي *Grady (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي ٥٠% من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986 : 121)

وفي دراسة *لدنا هار جروف، وجيمس بوتيت ١٩٨٤* أكدا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون

الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وقد أعلن ماكجرادي Mcgrady في عام ١٩٨٦ أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن ٥٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية ثابتة على التحصيل الدراسي. ***(Bryan & Bryan, 1986 : 12)***

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحصيل، والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة اللغة المستقبلة، أو القدرة على التعبير الشفهي، أو التمييز اللغوي. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)*

وفي هذا الإطار يؤكد كيرك وكالفنت Kirk and Kalvint ١٩٨٤ على أن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٧)

وفي هذا الصدد يذكر جروس ***Gross(1996:179)*** أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية الحديث غير

للمفهوم ، وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع ، وأخطاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (زينب شقير ٢٠٠٩: ٢٠٩ – ٢١٠) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم النمائية، صعوبة التعبير عن الأفكار، والصعوبة في تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر الدالـة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفهي، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأمثلة مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المـواد الدراسـية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المـصابين باضـطرابات اللغة قلق نفسي زائد، كما يتصفون بالانطوائيـة ويتعـرض هـؤلاء التلاميـذ لصعوبات بالغة في نسخ بعض الأشكال مقارنة بزملائهم وفي إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والقدرات اللغوية، أكد Sommer ١٩٨٨ أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعجز في هذه المهارات.

(Shea. & Baver, 1997 : 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللفظية والاسـتخدام العملـي للغـة باستخدام اللغة في البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع فنيات أو قواعد للغـة، إلا أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يؤكـدون علـى أن الأطفـال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في قـدرة هـؤلاء الأطفـال علـى

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زيدان السرطاوي، كمال سيسالم، ١٩٨٧ : ٤١، ٤٧)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسي للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثاني اللغة الشفهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في العجز في قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة ودلالات الألفاظ.

وفي هذا الإطار أشار جروس *(1996:179)Gross* من خلال عرضه لحالتين من ذوي الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهي :

١- الصعوبة في اشتقاق الكلمات المناسبة للموقف.

٢- الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة حيث يلتقط الفرد فقط بجزء من الجملة.

٣- تبديل كلمة مكان الأخرى.

٤- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.

٥- صعوبة في التمييز، وفي إنتاج وتتابع أصوات الحديث في الكلمات.

٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.

٧- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً وغير متتابعة.

ويضيف البحث إلى ذلك

١- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة.

٢- البطء والرتابة.

٣- الصوت الأجش.

٤- الخجـــل.

٥- ضعف الدافع للكلام.

٦- الكلام المتقطع غير الكامل.

٧- الجمل الضعيفة.

٨- الكلام كلمة كلمة.

٩- العجز عن التنغيم، والتعبير الصوتي عن المعنى.

(فتحي يونس وآخرون،١٩٨١: ٩١)

كما يقسم دولاس، وماكوجيلين ***Dolas &Mcogelyen (1988)*** صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات :

أ- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة،

ويمكن أن تتصح في حذف بعض الحروف، أو استبدال صوت بصوت متشابه، أو التشويه البسيط للأصوات.

ب –صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات منفصلة ، ولكنهم يواجهون مشكلات في تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

١- يستخدموا جملاً بسيطة.

٢ يستخدموا تتابعاً الكلمات والجمل بشكل ناقص ومتصل.

٣- يكثروا الأخطاء النحوية.

٤ يستخدموا صيغ الجمع استخداما غير سليم.

٥- يخفقوا في استخدام الكلمات غير المعرفة (النكرة).

٦- يفسروا موضوع المحادثة تفسيرا ضيقاً.

ج- صعوبات إيجاد الكلمة :

وهنا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث، أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفهياً مليئاً بالأخطاء النحوية، والكلمات غير المناسبة.

د-صعوبات استخدام اللغة :

وأمثلة هذه الصعوبات :

١- –عدم أخذ الدور في المحادثة.

٢- -استمرار الصعوبة فى المحادثة.

٣- -السرعة فى إنهاء المحادثة.

٤- -استمرار الصعوبة في الحديث فى نفس الموضوع.

٥- -صعوبة المساهمة فى أى محادثة.

in (Smith et al ,1997 : 221 - 222)

أما سيجل وجولد Siegel &Gold (1982: 201-202) فيلخصا أهم صعوبات التعبير الشفهي كما يلي :

١- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

٢- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.

٣ استخدام محدود للمصطلحات التى تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.

٤ استخدام عدد قليل من العبارات التى تحتوى على حروف جر.

٥ محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة صفات مادية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.

٦- تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.

٧ التحول فى أى محادثة من موضوع إلى موضوع آخر.

٨ الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلا من الأسئلة المطروحة.

وفي دراسة لروث وآخرين Roth et al (1995: 26-28) فيها تحليل

عينة من حديث قصصي شفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجدوا فيها أن هؤلاء التلاميذ يعانون من:

١- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث،

٢- استخدام أدوات ربط غير سليم،

٣- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة،

٤- عدم فهم كامل التراكيب اللغوية،

وفي هذا الإطار يذكر لان وليوندسكي **Lane & Leuandeeuski** **(1994: 144)** أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إعادة رواية قصة كاملة، والوعي التركيبي، والهجاء، والمفردات، والطلاقة، وتعريف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم المترادفات، والجناس، وهم أيضاً يتميزون ببطء في تسمية الأشياء، ودائماً يقدمون أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة،

بينما يشير كل من تارفنت وسورث **Tarvent &Sworth (1981)** إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبة في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية، والقواعد التركيبية، ويشير ويج وآخرون ***Wiig et al*** ***(1977)*** أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجموعتين مختلفين لصعوبات اللغة وهما :

أ – صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية : والتي تشير إلى النقص في القدرات المعرفية، الخاصة بأصوات اللغة ، وصعوبة في استخدام المورفولوجي،

وصعوبات تتعلق بالتراكيب النحوية، فاكتساب اللغة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل المعرفية.

ب - اختلال التسمية : dysnomia والتي تتميز بالعجز في الاستدعاء، وإيجاد الكلمة.

(in: Tarvent, &Sworth, 1981 : 514)

وفي هذا الصدد يشير كل من بلوم ولاهي **Bloom & Lahey** *(1978)* إلى أن اللغة مكونات أساسية وهي الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التي يرتبط بها المعنى بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة بينما يشير المحتوى إلى معنى اللغة، ويتضمن الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللغة والسياقات اللغوية، وغير اللغوية التي تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك حددا صعوبات التعبير الشفهي لذوي صعوبات التعلم في ضوء المكونات اللغوية السابقة كالتالي :

أ- صعوبات الشكل :

- يظهر ذوو صعوبات التعلم تأخراً في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية والتركيبية، والذي بدوره يظهر اختلافات كمية، وكيفية، تشير إلى أن مدة التأخر تختلف من قاعدة إلى أخرى، وأن تسلسل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوي صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

ب- صعوبات المحتوى :

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عجزاً في دقة استدعاء الكلمة، وكذلك صعوبة في حل الارتباطات المنطقية.

جـ- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بعيوب معرفية.

(In: Tarvent, & Sworth, 1981 : 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أي عيب في عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو في تكاملها يؤثر في قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكفاءة، حيث يعتبر تكامل هذه العناصر هو الركيزة الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت شونبرودت وآخرون Schoenbrodt et al (1997; 269) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في:

١ تمييز التشابه بين الحروف .

٢- تكرار الجمل بشكل صحيح .

٣- إنتاج جمل كاملة .

٤- استخدام أدوات الربط والاستفهام .

٥- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع .

وفي هذا الإطار أشار البعض إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستغرقون مدة أطول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يبدون قدرة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والدقة لدى العاديين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لذوي صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوي صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات

لغوية قليلة، ونماذج للنطق أقل تعقيداً، أو أقل نسبة من غيرهم من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات.

(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

والتلاميذ ذوو الصعوبة في التعبير الشفهي يتصفون بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية :

١- التأخر في نطق الكلمة الأولى.

٢- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.

٣- صعوبات في نطق الأصوات في شكلها المناسب.

٤- قلب الصوت اللغوي في الكلمات.

٥- صعوبة في تتبع التوجيهات.

٦- مشاكل في الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.

٧- التأخر في مهارات تنمية بناء الجملة.

٨- التأخر في تنمية قواعد الأصوات اللغوية، وتراكيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الألفاظ أو في استعمالاتها.

٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشئ.

١٠- أخطاء في قواعد اللغة.

١١- الاستعمال البسيط لشبه الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٢- الاستعمال القليل للصيغ المعبرة عن المقارنة، وتحويل المكان، والعلاقات الزمنية.

١٣- الاستخدام الزائد للإشارات الوصفية في التعبير.

١٤- الانتقال من موضوع لآخر.

١٥- - إبدال التراكيب في الكلمات.

(إنغا هاربروف، وجيمس بوكيت، ١٩٨٨ : ٢٤٥ - ٢٤٧)

مما سبق يتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وتنوعها، فمنها ما يختص بالأفكار وتنظيمها، وتسلسلها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى الملائم ومدى مناسبته للفكرة المراد التعبير عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام اللغوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فلكل تلاميذ صف دراسي سمات وصعوبات تختلف عن غيرهم في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تعدد وتنوع الكتابات التي تناولت مظاهر صعوبات التعبير الشفهي، إلا أن أياً منها لم يتعرض بشكل إجرائي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهي، وعلى ذلك تعرف الباحثة صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنه عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم " ويمكن حصر أهم صعوبات التعبير الشفهي من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة كما يلي:

أ-في الجانب الصوتي.

١- حذف وإستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب-في الجانب النحوي :

١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكانها الصحيح.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة في الاستخدام الصحيح للضمائر.

٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦ المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٨ الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج -في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح الدال على المعنى.

٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.

٣- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة – وسط – نهاية).

والجدول (١) يوضح نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي في الجوانب (الصوتية – النحوية – الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يأتي

جدول (١) نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة

مسلسل الصعوبة	[illegible] ١٩٩١	[illegible] ١٩٩٩	[illegible] ١٩٨٠	[illegible] ١٩٨٧	[illegible] ١٩٩٠	[illegible] ١٩٩٦	[illegible] ١٩٨١	[illegible] ١٩٩٣	[illegible] ١٩٩٨	النسبة المئوية
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصوتي "الفونولوجي"										
١	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	[illegible]
٢	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	[illegible]
٣	×	×		×	×	×	×			[illegible]
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب النحوي [illegible]										
١	×	×	×	✓	×	✓	✓	×	✓	[illegible]
٢	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	[illegible]
٣	×	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	[illegible]
٤	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	[illegible]
٥	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	[illegible]
٦	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	[illegible]
٧	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	✓	[illegible]
٨	✓	×	✓		✓	×		×	×	[illegible]
		×				×		×		[illegible]
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الدلالي "السيمانتي"										
١	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	[illegible]
٢	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	[illegible]
٣	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	✓	×	[illegible]
٤	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	[illegible]

يتضح من الجدول (١) أن أكثر الصعوبات شيوعا عند العلماء والباحثين هي :

أ- في الجانب الصوتي:

١- حذف وإبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

ب- في الجانب النحوي :

١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٣- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٤ الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج - في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٢ الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة – وسط - نهاية).

٢ – تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية المكتملة؛ ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوي الشفهي، تفتيت هذا الوعاء ثانية لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً

بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

أ – أسس لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، ففي التعبير الشفهي وسيلة التشخيص عبارة عن مواقف شفهية تعتمد على التحدث والتفاعل في وعاء لغوي سليم متكامل وليست من خلال مادة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتي يجب أن يستند إليها تشخيص صعوبات تعلم التعبير الشفهي وهي :

١- أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية في مواقف حية، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منعزلة فلن يعكس الوظيفة اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد القدرات اللغوية الحقيقية للطفل.

(Smith et al ,1997: 271-221) , (Dunlap, L. 1997 : 95)

٢- أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع المشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفهية وتحليلها بدقة بعيداً عن أي مثيرات يمكن أن تؤثر على استجابة وانتباه التلاميذ موضع التشخيص. *(Siegel & Gold, 1982 : 36)*

٣- يجب مراعاة الجانب الملمحي في أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أبسط أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز الرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(Polloway et al, 1989 : 93) *(محمود كامل الناقة، ٢٠٠٢ : ٢٠٠)*

٤- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ، فينبغي خلق المناخ الملائم الذي يسوده الود والتعاطف بين المشخص والتلميذ موضع التشخيص، وذلك لتأثير الحالة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة .

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذي يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن المشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تعبير المفحوص.

(إلنا مارجوليف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

٦- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ إنها تسجيل حقيقي للغة الطفل الشفهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والطلبات، ويتم تحليل العينات اللغوية الشفهية عن طريق :

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.
- التحليل التطوري للجملة لتقديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل.
- تحليل القواعد النحوية.
- تحليل بنائي للعينات اللغوية.

ب – فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

تتعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تدور حول خمسة مجالات أساسية هي :

- كم اللغة الشفهية.
- نطق المصطلحات الوصفية.

- تركيب الجملة.
- ترتيب الكلام.
- استخدام اللغة في سياق اجتماعي. *(Polloway et al , 1989 : 93)*

ومن الأساليب التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي الاختبارات الرسمية، بطاقات الملاحظة، وبعض الفنيات غير الرسمية غير المقننة ويمكن تناول هذه الأساليب بشئ من التفصيل بالتالي :

١- الاختبارات المقننة :

ذكر كل من سيجل وروث *Siegel & Ruth (1982)* مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير الشفهي ومنها :

الاختبار الفرعي للتعبيرات الشفهية (المفردات اللغوية) الذي هو جزء من اختبار القراءة التشخيصي)، *(Gates - Mckillop Reading Diagnostic Test)*

ويستخدم هذا الاختبار سؤال الاختيار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق المستوى الثالث وقياس قدرتهم على تعرف الكلمات.

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من اختبار **Detrot Test of Learning Tiptoed A. P. (DTLA)**، ويتطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف ٢٠ كلمة من التي تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، الغموض، التصنيف الأمثلة، الشرح.
- اختبار التشابه والاختلاف الفرعي لـ **DTLA** ويستخدم لتقييم القدرة على

تعريف السمات الأساسية للأهداف (الخصائص، الأفكار، وذلك بترصيع ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسمية شيئين مثلاً (التفاحة، والبيضة)، ويقوم الطالب بتعريف حدود التشابه بينهما (كلاهما طعام)، وحدود الاختلاف (البيضة لها قشرة صلبة والتفاحة ليس لها قشرة).

- الاختبار الرجعي للاقتران الصوتي لـ **Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA)** وهنا يطلب من الطفل صياغة المتشابهات اللفظية، وذلك بتكميل الجمل المسموعة، ويقيم هذا الاختبار القدرة على الاستدعاء اللفظي، والاقتران اللفظي، وتم تقنينه من سن سنتين إلى ١١ سنة.

- اختبار **The North western Syntax Screening test** ويستخدم للكشف عن الأطفال الذين يعانون من نواحي قصور في القواعد اللغوية (علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزأين: في الجزء الأول، يتم تقديم عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة، ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين يصفهما الرسم ثم يسأل الطفل "ما الصورة؟"، والمتوقع من الطفل أن يكرر الجملة التي قرأها المختبر.

- اختبار النمو اللغوي **The Test of language Development (TOLD)** والذي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقيس ٧ مكونات للغة المنطوقة من

خلال ٧ اختبارات فرعية وهي : المفردات اللغوية الشفهية، فهم القواعد النحوية للغة، تقليد الجمل ومحاكاتها على نفس النمط، تكميل الجمل تبعاً للقواعد النحوية، ونطق الكلمات ومخارج الألفاظ، والتمييز بين الكلمات وبعضها، ويستخدم هذا الاختبار مع الأطفال من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

على الرغم من تعدد وتنوع الاختبارات السابقة وشمولها لجوانب التعبير المختلفة من الجانب الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعاني، إلا أنه يصعب استخدامها في الدراسة الحالية حيث إنها معدة للتلاميذ العاديين، ولديهم من القدرات ما هو غير متوفر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاساليب غير المقننة:

وتتمثل في:

- الطلب : عن طريق سؤال الطالب أن يرسم.
- الإنكار : عن طريق سؤال الطالب يبين الخطأ الذي في الرسم.
- التعليق : حيث يطلب من الطالب التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرهما.
- بيان السبب : حيث يتم سؤال الطالب لبيان سبب حدث معين.

هذا، ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. *(Polloway, et al, 1989 : 197 - 198)*

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من سلفيا ويسلدى *Solvia & Ysseldyae* ١٩٧٨م، الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة، هذه الجمل تلقائية يثيرها وجود منبه معين كوجود صورة مثلاً يتحدث عنها التلميذ. ***(Mangiel et al, 1984 : 169)***

والتحليل الشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، تركيب الجمل، علم النحو والصرف، الشائعة في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأزمنة.

(Siegel & Gold, 1982 : 203)

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ إنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها في أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة، واستخدام أشرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. ***(Polloway at al, 1989: 197-198)***

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل،

وتحليلها، حيث يقترح كل من سالفيا ويسلداي Salvia & Ysseldyae (1978) ضرورة الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكل طفل، بحيث تكون هذه الجمل تلقائية، تثار لدى الطفل عن طريق تعريضه لمنبه معين مثل الصور مثلاً والتي تعرض عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنه. (Mangiel et al, 1984: 169)

ويؤكد ذلك كل من سيجل وجولد Siegel & Gold (1982: 203) حيث يشيران إلى أن التحليل الشكلي لهذه العينات بصدد استخدام المفردات اللغوية، وتركيب الجمل، وعلم النحو والصرف، والطلاقة في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، والجمع، والأزمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة واستخدام أشرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

ج – علاج صعوبات التعبير الشفهي

يشير البحث (Smith et al, 1997 : 107) إلى أن هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :

١. برنامج توسط اللغة التدريبي (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالسيمانتيك Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج لن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أداؤهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة .

٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهي، والإنشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي – المضارع – المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تعاطفية في سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحاوري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحاورية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد – الشراء – البيع – النزهة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك وفلبوش McCormick & Felbusch (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوي، واستخدام اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسلبيرج وميتير Soelberg & Mateer (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم اللغوية وهي :

١- أن يحدد المعالج في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتآلفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في

التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج. *(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)*

ويرى كيرش ***Kereash*** أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوائق التي تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- **الإثارة (التشويق - الدافعية)** : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- **الثقة بالنفس** : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- **القلق** : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجرات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعليم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية، حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن الدرجة التكرارية لفقرة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأي فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- اللغوية (أي المستوى التطوري للمعاني والتراكيب أثرا بالغاً في علاج صعوبات اللغة . *(Taylor, 1990 : 8)*

وفي هذا الصدد وضع كل من ***بيهارسون ودينر Peherson & Denner*** *(1988)* مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة في البنية المعرفية مسبقاً . ***(in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)***

الفصــل الثالث

الدراسات السابقة

أولا :دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي
لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

ثانيا : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج
بعض صعوباته .

- فروض الدراسة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة

يتناول هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية ، ويمكن تصنيف هذه الدراسات والبحوث السابقة إلى محورين :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته.

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل.

المحور الأول : دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة **ماكورد وهاينز** ***McCord & Haynes, (1988)***، والتي هدفت إلى تحليل أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صعوبات في التعلم، والثانية عددها ١٢ تلميذاً من العاديين، وكانت كل مجموعة تتكون من ٦ أطفال من الذكور، و٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثم طُبق

على التلاميذ اختبار الذكاء لوكسلر، واختبار في الاستماع، ثم طلب منهم الحديث عن بعض الموضوعات المختارة، وتم تسجيل أحاديث التلاميذ على شرائط كاسيت ؛ لتحليلها، وتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم، ورصدت البيانات ، وحللت إحصائياً. **وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج** أهمها :

أ- وجود فروق دالة إحصائياً في أخطاء التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين.

ب- وجود ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تفسير المعلومات، والقدرة على التعبير والتواصل عن أقرانهم العاديين.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على وسيلة فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الشفهي ، إلا أنه من الملاحظ عليها صغر حجم العينة مما يمكن أن يكون له أثر بالغ في تعميم نتائج الدراسة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل ضعفهم في تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استفادت في الإجراءات التي يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار في التعبير الشفهي، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كاسيت، وتحليلها.

أما دراسة ماثينوز *Mathinos* *(1988)* فقد هدفت إلى وصف وتحديد المهارات الاتصال الشفهية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من ٣٠ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، و٣٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين، وفر الباحث لهم جواً يشجعهم على التعبير عن أنفسهم كما يبعدهم عن أي مصدر يشتتهم في أثناء التعبير الشفهي والتواصل مع أقرانهم، كما قُسم أفراد المجموعتين إلى مجموعات من الأقران مع وضع فاحص مع كل طفلين، بحيث يلعب أحد الطفلين دور المتكلم والآخر دور المستمع، ويقوم الفاحص بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الأطفال الاتصالي عندما يبدءون التعبير عن أنفسهم بطريقة شفهية، وذلك بعد توجيههم لوصف صورة من ثماني صور، ثم سُجلت استجابات التلاميذ الشفهية، وحللت إحصائياً في ضوء ثلاثة أمور هي: درجة النجاح في الوصف، ومحتوى الوصف، ودقة الوصف للصورة المتحدث عنها. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقياس السلوك الاتصالي الشفهي لصالح التلاميذ العاديين، مما يعني تفوق التلاميذ العاديين في وصف الأشكال المحددة شفهياً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث دقة الوصف، أو محتواه اللغوي، من تراكيب ومفردات، كما أظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قلة في استخدام المفردات، والتراكيب، وركاكة في نطق اللغة الشفهية.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

للتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضحت بعض المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومنها: دقة وصف الحديث، ومحتواه، ودرجة النجاح في الوصف. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي مثل العجز عن التعبير عن الصور المعروضة، والعجز عن استخدام مفردات لغوية ذات معنى مناسب، واستخدام تراكيب لغوية غير سليمة، كما استفادت أيضا ببعض الأساليب التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل وصف الصور، وتسجيل التعبير الشفهي، وتحليله في ضوء المفردات والتراكيب المتضمنة في الحوار الشفهي.

كما هدفت دراسة جولدستين وآخرون *(1993)Goldstein et al* إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات سرد القصة شفهياً، وتقييم تراكيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد تم بناء اختبار في الفهم القرائي ومقياس الإنتاج اللغوي الشفهي، ثم اختيرت عينة مكونة من ٣١ تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢ سنة إلى ١٤ سنة. وقد اعتبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بناءً على نتائج تطبيق اختبارات في الذكاء والرياضيات، والطلاقة اللغوية، حيث وجد لديهم تناقص حاد في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من النواحي الآتية: التعبير الشفهي، الاستماع، التعبير الكتابي، القراءة، الرياضيات. ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية للفهم القرائي، ومقياس الإنتاج اللغوي الشفهي على أفراد العينة، والذي يتضمن قيام أفراد العينة بحكاية قصة شفهياً، والتي تم عرضها في بطاقات مصورة. وقد قام الباحثون بتسجيل القصص التي حكاها التلاميذ لتحليلها من

حيث مفرداتها، وتراكيبها، وأحداثها. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

أ- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الفهم القرائي والإنتاج اللغوي الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- ضعف قدرات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً في تحليل وتركيب القصص، وقلة في المفردات المستخدمة ، وعدم صحة التراكيب .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسيلة جديدة ومهمة لتقييم الأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي مقياس التعبير الشفهي

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في معرفة بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأساليب تطبيق اختبارات في الفهم القرائي والذكاء والتحصيل، كما استفادت أيضاً كيفية تشخيص صعوبات الإنتاج اللغوي الشفهي من خلال تسجيل الموضوعات الشفهية التي يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها في ضوء الأركان الأساسية للموضوع.

أما دراسة : لان وليوندسكي *Ian & Lewandenskl, (1994)* فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين في إنتاج اللغة الشفهية، والمكتوبة، من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، تمثل الأولى مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعيشون في كهف من

العصر الحجري، وتمثل المجموعة الثانية مشهدا للمستقبل يظهر فيه رواد فضاء.

وقد تم بناء مقياس في الطلاقة التعبيرية الشفهية ، والكتابية، والمتمثلة في العدد الكلي للكلمات، وجودة الكلام أو المادة المكتوبة، ثم اختيرت عينة من التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم من خلال تطبيق اختبار وكسلر للذكاء، واختبار في القراءة، و١٩ تلميذاً من التلاميذ العاديين، وتراوحت أعمار عينة الدراسة في متوسط يقع ما بين ١٢- ١٥ سنة، وأعطى للتلاميذ ورقة مسطرة وقلمان رصاص ومسحاتان مع مجموعتي الصور التي ترتبط بأشخاص من العصر الحجري، ورواد الفضاء. وطلب من التلاميذ في البداية أن يقوموا بكتابة قصة حول كل صورة من الصور على الورق المسطر. كما طلب منهم أن يقوموا برواية قصة شفهياً حول كل صورة من الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ وقصصهم الشفهية في ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً. وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج، كان من أهمها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم فروق فردية في الطلاقة، لكن هذه الفروق بالنسبة لغيرهم من التلاميذ العاديين لم تكن ذات دلالة إحصائية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين في مقياس الجودة الكلامية لصالح التلاميذ العاديين، مما يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم الكتابي، والشفهي أقل من أقرانهم العاديين، وعند بحث الهجاء الشفهي، والكلمات ذات المعنى، والأسلوب المستخدم في التعبير الشفهي ، والكتابة بين كلتا المجموعتين وجدت

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ العاديين، مما يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات في الهجاء والأسلوب، واستخدام كلمات ذات معنى.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهي وكذا التعبير الكتابي ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها الصعوبة في الهجاء، وصعوبة استخدام كلمات ذات معنى، كما استفادت أيضاً بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها اختبار الذكاء واختبار القراءة، كما استفادت بعض أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل استخدام قصص يحكي عنها التلاميذ ، يتم تسجيلها وتحليلها . ويمكن الإفادة من هذه الدراسة في إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية حيث يمكن استخدام الصور لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة روث وآخرين ***Roth et al*** ***(1995)*** مقارنة استخدام الارتباط المرجعي ***Reference Cohesion*** في رواية القصص الشعبية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، ومعرفة تركيب وإنتاج القصة التلقائية والمصورة لدى هؤلاء التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار :

الأولى : متوسط سن من الثامنة إلى ما دون العاشرة.

الثانية : متوسط سن من العاشرة إلى ما دون الثالثة عشرة.

الثالثة : متوسط سن من الثانية عشرة إلى ما دون الرابعة عشرة.

وقد اختيرت المجموعة الأولى على أساس اكتمال المعرفة بتراكيب اللغة لديهم، أما المجموعتان الأخريان فقد تم اختيارهما بناء على تطور عمليات الرؤية لديهم، وقد كان مجموع التلاميذ الذين شاركوا في التجربة ٩٣ طالباً وطالبة (١٠ من البنات، ٨٣ من البنين)، وتراوحت أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مجموعة ما بين ١٤-٢٦ تلميذاً، وكذا مثلهم من أقرانهم العاديين في كل مجموعة، وقد اختير التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على تطبيق اختبار وكسلر للذكاء لأنه يظهر الفروق بين الأفراد في الذكاء العملي واللفظي، كما اعتمد في اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة في القراءة والمصطلحات المكتوبة.

ثم قام الباحثون بأخذ كل فرد من أفراد العينة إلى غرفة مغلقة مع أحد الفاحصين، وطُلب من كل تلميذ أن يشارك في مهمتين :

١- إنتاج قصة شفهية وهي خيالية أو من نسيج خياله.

٢- إنتاج قصة شفهية مصورة (طبقاً للصورة المقدمة له حيث يتم وضع صورة أمام التلميذ الطالب كمثير ثم يُطلب منه تأليف قصة بناء على هذه الصور).

وبالنسبة لكلتا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التي يتم تلقينها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تحتوي على حل للعقدة المتضمنة في القصة، وكان الحد الأقصى لعدد

محاولات تلقين التلميذ ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة في الوقت، كما كانت القصص التي يقصها التلاميذ مسجلة باستخدام الكاسيت، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار تحليل التباين العاملي . وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١- معدل الاستخدام الصحيح للارتباط المرجعي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الارتباط المرجعي الصحيح في المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخريين الأكبر منها.

٢- بالنسبة لحجم القصة في المجموعتين لم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين مما يعني أن حجم القصة كان متساوياً بين أفراد المجموعتين مع قلة عدد الروابط الصحيحة في القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وزيادتها لدى أقرانهم العاديين، أي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا يستخدمون كلمات في القصة بنفس المقدار ولكن ليس بنفس الدقة مع أقرانهم العاديين.

٣- أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم استخداماً غير صحيح للغة وأدواتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستخدام غير الصحيح لأدوات التعريف والتنكير والإشارة.

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القصة التلقائية، والقصة المصورة، واستخدام أدوات الربط فيها لصالح القصة التلقائية حيث ظهر معدل أخطاء أقل في القصة المصورة عن القصة التلقائية كما أظهرت العينة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العينات الأخرى في القصة التلقائية.

٥- استخدام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للروابط غير المباشرة بكثرة في القصة (بفصل بين كلمات القصة كلمات ليست لها صلة بالموضوع)، مما يؤكد صعوبة ترابط القصة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وميل التلاميذ العاديين إلى وضوح قصصهم وجعلها واضحة الأحداث للمستمع.

٦- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة الشفهية . ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية التشخيص الفردى لأفراد العينة . حيث اعتمدت الإجراءات على المقابلة الشخصية مع كل فرد من أفراد العينة . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير المشرفين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات التلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل تسجيل تقارير وأحاديث التلاميذ الشفهية، وتحليلها في ضوء مهارات التعبير الشفهي، وكذا في استخدام الصور كمثيرات لإثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة ماكفورلاند، وشيبارد ***Mcforland & Shepard*** ***(1995)*** المقارنة بين التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، في عدد الكلمات، وطول الجملة، والكلمة، والوحدة الفكرية، والمعرفة النحوية، من خلال اختبار الصورة العلمية ***(SPT) The Science Picture Test*** والذى يتكون من جزأين كل جزء يتضمن أربع صور هي :

أ- عالم في معمل يصب سائل من أنبوبة إلى أخرى.

ب- مجموعتان من الطماطم إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب في زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج يذوب على منضدة ومعه بالونة.

وقد كانت كل صورة محتوية على ٣-٥ صور فرعية تُكون قصة ويطلب من التلاميذ في الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفي الجزء الثاني يطلب منهم أن يحكوا شفهياً قصة عن كل صورة. ثم اختيرت مجموعة مكونة من ٣٩ تلميذاً، ٢٨ من الذكور، ١١ من الإناث، ممن يعانون من صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢٠ - ١٥١ شهراً، ثم تم إعطاء التلاميذ اختبار الصور العلمية وطلب منهم كتابة قصة علمية عن كل صورة، حيث تُركت مساحة تحت كل صورة ليكتب التلاميذ فيها استجابات حول القصة التي تدور حول كل صورة، وبعد مرور ٢-٣ أسابيع تم الالتقاء مع التلاميذ بشكل فردي، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفهية عن كل صورة، وكانت استجابات التلاميذ تسجل بواسطة جهاز تسجيل ثم تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

أ- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الكتابي، والأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لصالح الأداء الكتابي، وذلك في الوحدة

الفكرية، مما يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تكوين الوحدات الفكرية شفهيا.

ج- استخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى في أثناء التعبير الشفهي

ومن الملاحظ في هذه الدراسة تعدد المتغيرات التي تناولتهـا ، فـضلا عن تنبيهه لبعض فنيات استخدام الصور في التعرف على صعوبات التعبيـر الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليعبروا عنها شفهيا

التعليق على دراسات المحور الأول :

من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص وعـلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكـن الخـروج ببعض الأسس التي يمكن الإفادة منها في تحديد اتجاهات الدراسة الحالية وبناء أدواتها، ومن هذه الأسس :

أ- ضرورة استثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تدور حول قصص معينة، ومطالبة التلاميذ بالحـديث عـن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التي تدور حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؛ لتحديد الصعوبات التي تواجههم في التعبيـر الشفهي ، ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تنمي الإنتاج اللغـوي الشفهي لديهم.

ب-ضرورة تسجيل التعبير الشفهي الذي يصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم الصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراعى عن تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات التعبير الشفهي، حتى يتسنى تحليل التعبير الشفهي تحليلاً دقيقاً لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لديهم.

ج- حددت هذه الدراسات بعض صعوبات التعبير الشفهي التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل : الصعوبة في تحديد معانى الكلمات، والتراكيب، وترابط القصص الشفهية، والخاتمة، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هذه الصعوبات موضع العناية والاهتمام فى أثناء تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وعلاجها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يأتى :

١- قدمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التى تساعد فى تحديد عينة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل : اختبارات الذكاء والقراءة، والاستماع، والتقارير المعلمين، وسجلات التلاميذ، مما يمكن أن يفيد الدراسة الحالية فى استخدام بعض اختبارات الذكاء والفهم القرائي والتحصيل، وسجلات التلاميذ والمشرفين الاجتماعيين، والمشرفين الصحيين لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

٢- قدمت هذه الدراسات بعض الأساليب لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل استخدام الصور كمثيرات لإنتاج قصص شفهية، ثم تسجيل القصص الشفهية، وتحليلها فى ضوء صعوبات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد بعض الصور التى تكون قصصاً لتكون مثيرات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لإنتاج

تعبيرات شفهية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم.

٣- لمست هذه الدراسات بعض أخطاء التعبير الشفهي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معاني الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعلومات، والقدرة على التعبير، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

٤- قامت هذه الدراسات ببناء بعض المقاييس والاختبارات في التعبير الشفهي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء المقاييس المستخدمة لتقدير التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العينة موضع التجريب.

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تقويم التعبير الشفهي وتشخيصه وتنمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة دن ***Down (1980)*** والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفهي، وتنميتها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويُطلب منهم التعبير عن مضمونها، والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تسجيلاً لأحاديث التلاميذ من خلال حوارات مختلفة،بحيث يتم عقد مقارنة بين أحاديث التلاميذ الشفهية، وبين أحاديثهم

المسجلة . وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها أن سماع التلاميذ لأحاديثهم المسجلة مسبقا يسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي ؛ كما أن للأشكال التوضيحية والصور أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفهي

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور والرسوم وتسجيل أحاديث التلاميذ في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور والتسجيلات الصوتية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة كولمان جانت *(1980)Coleman , Jant* فقد هدفت إلى تحديد مدى مناسبة استخدام القصة الشفوية في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الملتحقين بفصول القراءة العلاجية . وقد قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي،وقسمها إلى مجموعتين:تجريبية من فصول القراءة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة مرتان أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع القصة مقرونة برؤيتها مكتوبة في بطاقات ، ثم قراءتها قراءة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعياً، وذلك لتدريبهم تدريباً فردياً كل تلميذ على حده على سرد أحداث القصة شفهة، بناء على مشاهدته مجموعة من الصور وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام القراءة الجهرية بالإضافة إلى التعبير الشفهي من خلال الصور المرئية، يزيد من فعالية لغة التلاميذ الشفهية، وإحساسهم بالقصة وتأثرهم بها .

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراءة

الجهرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي . مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وكذا استخدام القراءة الجهرية في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) تقويم التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد استبيان لتحديد المهارات المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد استبياناً آخر لتحديد المجالات المختلفة للتعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، كما قام ببناء مقياس لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي، ثم قام ببناء برنامج لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، وطبق عليهم مقياس التعبير الشفهي ثم طبق البرنامج ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج، وبعده، لصالح التطبيق البعدي مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

كما توصلت الدراسة إلى أن طريقة التمثيليات، والحوار، وتمثيل الأدوار، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من التلاميذ العاديين، فإنها كشفت عن بعض الوسائل التي يمكن استخدامها في تنمية التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

وقد استهدفت دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم قام ببناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، واختبار لقياس فعاليته وطبقه عليهم وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات، والجمل، والفقرات، وأسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الخامس والسادس في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات التعبير الشفهي لصالح الاختبار البعدي، مما يعني تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ والقدرة على تكوين جملة، والضبط النحوي والصرفي، وسلامة الوقفة والجلسة، والأداء المعبر والنظر للمستمعين.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أثبتت أن القصور في بعض مهارات

التعبير الشفهي يمكن علاجه وتحسينه من خلال البرامج العلاجية المعدة لهذا الغرض، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي.

أما دراسة جمال العيسوى (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قام الباحث ببناء استبيان بمهارات التعبير الشفهي ومجالاته اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهي (الأفكار - الخاتمة - التراكيب جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي يقوم على القصص والحكايات والمشكلات معتمداً على أسلوبي التمثيليات والمناقشة، ثم قام باختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي طبق عليها أداة قياس التعبير الشفهي، وتم تدريس البرنامج، ثم أعيد تطبيق أداة قياس التعبير الشفهي، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فعالية البرنامج لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الأفكار، والخاتمة، والتراكيب، وجمال الأسلوب .

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب المرحلة الثانوية العاديين وهم طلاب ذوو مستوى مرتفع فإنها ألقت الضوء على أهمية

اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي مما يمكن الإفادة منها في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي، ومجالاته التي يمكن من خلالها تنمية التعبير الشفهي، كما استفادت اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد قام جمال العيسوي (١٩٩١) بدراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي . وقد قام الباحث بتحديد مهارات التحدث والاستماع الهادف المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قام بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المناسبة لهم، ثم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث، واختبار لقياس مهارات الاستماع الهادف، ثم تم بناء برنامج يقوم على الطريقة السمعية الشفهية البصرية معتمداً على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قام بتطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتم تدريس البرنامج، وأعيد تطبيق الاختبار، وبطاقة الملاحظة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

١- تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي منها مواقف التهنئة، والاعتذار، والشكر، والترحيب،

والتسلية، والوصف، والمدح، والإرشاد، والمخابرة الهاتفية، والتعارف، والبيع والشراء، والترحيب،

٢-تحديد مهارات التحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات، ومستوى الكلمات، مستوى السياق، مستوى السرعة، مستوى القواعد النحوية،

٣-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث لصالح التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التحدث،

٤-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الاستماع الهادف لصالح التطبيق البعدي مما يعني فعالية البرنامج الذي أعده الباحث لتنمية مهارات التحدث في تنمية مهارات الاستماع الهادف موضع القياس.

ومن الملاحظ أن هذه أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء عن العلاقة بين الاستماع والتحدث ، فضلا عن اعتماد البرنامج على الحواس السمعية والبصرية في علاج وتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي التي يمكن الاستعانة بها في علاج صعوبات التعبير الشفهي، وكذا استفادت ضرورة تضمين فن الاستماع في البرنامج العلاجي حيث يسهم بشكل فعال في علاج صعوبات التعبير الشفهي ، وذلك لما أوضحته الدراسة من العلاقة الوثيقة بين التعبير الشفهي والاستماع .

وقد استهدفت دراسة فرانت وآخرين *Frant et al* (1993) تحديد خصائص الحديث الشفهي الدائر بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يدخلوا المدرسة ويعانون من تأخر في النمو، وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يعانون من تأخر في النمو، وقاموا بملاحظة أحاديثهم الشفهية من خلال مواقف طبيعية ومصطنعة، وقد تضمنت هذه المواقف أربعة أنواع من الأنشطة :

١- اللعب الذي يحدث بشكل طبيعي.

٢- اللعب الذي يتم بشكل مصطنع من قبل الباحثين.

٣- أنشطة متمركزة حول مهام شفهية تحدث بشكل طبيعي.

٤- أنشطة متمركزة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى نمو الأطفال في الحديث وبين المواقف الطبيعية، مما يدل على أنه كلما كانت المواقف أكثر طبيعية كلما كان الحديث أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يحدث في المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لتحاكي المواقف الطبيعية.

٢- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى النشاط الذي يؤديه الأطفال في الحديث وبين التفاعل بين كل من الأطفال والأمهات.

ومن الجدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن عينة هذه الدراسة من الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلا أنها أشارت إلى شئ مهم وهو أن التفاعل الاجتماعي للطفل في المواقف الطبيعية يسهم بشكل فعال في نمو الحديث لدى

الأطفال. وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأنشطة التي يمارس خلالها التلاميذ التعبير الشفهي.

كما هدفت دراسة **أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣)** إلى تنمية مهارات النطق والطلاقة والأداء المعبر باعتبارها من مهارات التعبير الشفوي، والقراءة الجهرية ، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية وبناء وحدة لتنمية تلك المهارات ، ثم اختار عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . وطبق عليها البطاقة تطبيقاً قبليا ، ثم طبق الوحدة ، وأعيد تطبيق البطاقة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ في النطق والطلاقة والأداء المعبر

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها قد جمعت بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي باعتبارهما من فنون اللغة التي تتضمن بعض المهارات المشتركة بينهما، مما أفاد الدراسة الحالية في تضمين القراءة الجهرية في بعض أنشطة البرنامج لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

كما قام سعيد لافي (١٩٩٤) بدراسة استهدفت تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي ومجالاته المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن، ثم تحديد موضوعات التعبير الشفهي التي سيتحدث عنها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلاميذ لتحديد أخطائهم الشائعة في التعبير الشفهي من خلال حديثهم، **وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :**

١– تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة للصفين الخامس والثامن.

٢– تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن.

٣– تعد طريقة المواقف الوظيفية التي تعتمد على بناء مواقف داخل الفصل أو المدرسة، بحيث تتشابه هذه المواقف مع المواقف الحياتية للتلاميذ من الطرق المهمة لتنمية مهارات التعبير الشفهي، وكذا طريقة القصة، والتعبير الحر، والتعليم الذاتي، ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها في التأكيد على أهمية وضع الطفل في مواقف حياتية يمكن من خلالها الإسهام في التعبير الشفهي، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الطرائق مثل الطريقة القصصية، والمواقف الوظيفية، والتعبير الحر وهي طرائق يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما يونج ***Young* (1995)** قد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أنماط الحديث الذي يتم بين الطلاب المتقدمين والمتوسطين من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك من خلال مقابلات تدعى مقابلات البراعة اللغوية التي تتم بتفاعل بين اثنين من المتحدثين، أحدهما خبير (متحدث أصلي للغة)، والآخر متحدث غير أصلي أو دارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وقد اختار الباحث مجموعة من الطلاب متوسطي المستوى في اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى متقدمي المستوى، وطلب من كل مجموعة إدارة

المقابلات الشفهية باللغة الإنجليزية إدارة منتظمة، ثم تم تحليل أحاديث الطلاب مع من قاموا بالمقابلة مع المتحدثين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كمي للتنظيم الموضوعي. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائياً في مقدار الحديث، ومعدل الحديث بين الطلاب المتقدمين والطلاب المتوسطين لصالح الطلاب المتقدمين، مما يدل علـى أن الطلاب المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من الطلاب المتوسطين.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً في درجـة ارتبـاط السياق بـين الطـلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يعنـي أن الطلاب المتقدمين أكثر إتقاناً وتفصيلاً في إجاباتهم عن الأسـئلة وبنـاء النصص من الطلاب المتوسطين.

٣- وجود فروق غير دالة إحصائياً في تكرار بدايات الموضوعات واسترجاع الموضوعات التي تمت بواسطة المقابلين بـين طـلاب المجمـوعتين المتوسطين والمتقدمين.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد قدمت بعض أساليب تحليل الكلام في شكل كمي مما يكون إسهاما مهما للدراسة الحالية في كيفيـة تحليـل التعبيـر الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورصد بياناته في شكل كمي يمكن التعامل معه إحصائياً.

وقد استهدفت دراسة فرنش وكمباك ***French & Kimpak (1995)*** فحص طبيعة التغيرات في حديث الأطفال والأمهات، ولتحقيق هذا الهدف تـم اختيار مجموعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم ٤ سنوات وتم ملاحظة أحاديث

هؤلاء الأطفال في أثناء اللعب، كما تم تسجيل بعض مواقف الحديث في أثناء اللعب بواسطة أجهزة الفيديو، وذلك لتحليل أحاديث الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

١- تصميم مواقف متنوعة للتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى زيادة إنتاجهم لأحاديث جيدة ومتماسكة، وثرية.

٢- أنشطة اللعب المصاحبة للتفاعل اللفظي الشفهي، تزيد من التفاعل الشفهي، وتشجع الأطفال على إنتاج أحاديث رصينة وثرية ومتماسكة.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتيها وهما دراسة فرانت وآخرين Frant et al 1993، ودراسة سعيد لافي ١٩٩٤، في التأكيد على ضرورة وضع الطفل في مواقف حياتية تواجهها الحياة الطبيعية كي يعبر بحرية وبلغة سليمة . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في أسلوب تسجيل الأنشطة الشفهية للحديث مما يفيد في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قامت بثينة محمد(١٩٩٩) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قامت الباحثة بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد مهارات الحوار الشفهي، وأنماط الأداء اللازمة لهم في مهارات التخطيط والإلقاء، والتفاعل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمناظرة، ومهارات خاصة بالبرلمان الصغير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار، ثم قامت الباحثة باختيار مجموعة من العينات

الصف الثاني الإعدادي وطبقت عليها بطاقة تقدير مهارات الحوار، ثم قسمتها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس الأنشطة الوظيفية التي أعدتها، ومجموعة ضابطة وتدرس البرنامج المعتاد في المدارس. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أن المناقشة والمناظرة والبرلمان الصغير، والندوة من الأنشطة الوظيفية التي تساعد في تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الحوار لصالح طلاب المجموعة التجريبية مما يعني فعالية الأنشطة الوظيفية التي أعدتها الباحثة لتنمية مهارات الحوار، مما يدل على تحسن مهارات الحوار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد تناولت مجالا واحدا من مجالات التعبير الشفهي، وهو الحوار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . وهذا المجال لا يمكن استخدامه لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدراتهم ، إلا أنه يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة الوظيفية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

أما دراسة إدجر ***Ediger*** ***(1999)*** فقد استهدفت تنمية مهارات الاتصال الشفهي لدى تلاميذ المدارس الريفية، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ في الاتصال الشفهي، وطبقها على مجموعة من

تلاميذ المدارس الريفية، ثم قام بتصميم بعض الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي، مثل : اشتراك التلاميذ في مناظرة وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفهية، وإلقاء بعض المقطوعات النثرية، وتم تسجيل هذه المحاورات الشفهية على أشرطة تسجيل لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي، وقد أثبتت الدراسة فعالية هذه الأنشطة في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، وأوصت باستخدامها ، كما أوصت الدراسة بأن التلاميذ يحتاجون إلى ربط منهج تعليم اللغة بخبراتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التي تسهم في تشخيص مهارات التعبير الشفهي مثل تحليل الحديث ، وكذا أكدت على ضرورة إشراك التلاميذ في الأنشطة اللغوية مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي.

أما دراسة منى إبراهيم إسماعيل اللبودي (٢٠٠٠) فقد استهدفت تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة بفنيات الحوار، واستبانة بآداب الحوار، وبطاقة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية فنيات الحوار وآدابه في ضوء المدخل التواصلي الشفهي في تعليم اللغة، والذي ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتنوعة ليمارس الطلاب التواصل اللغوي الشفهي داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة هادفة ومخططة، وفي إطار العمل الجماعي وروح الفريق . ثم اختارت عينة من طالبات المرحلة الثانوية ، وطبقت عليها أدوات الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

للمجموعتين التجريبية، والضابطة في فئات الحوار، وآدابه من التقديم للحديث ، والتحدث بثقة ، واستخدام روح الفكاهة والمداعبة ، وتنظيم الحديث والإلمام الجيد بالموضوع ، واستخدام المعينات البصرية ، والانتباه لما يطرح في أثناء الحديث وتوظيف الصوت واللغة في التعبير عن الرسالة ، وإنهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت المعينات البصرية فـي تنميـة مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور البـصرية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صـعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إلقاء الكلمات والتي صنفها إلى مهارات تنظيمية وفكرية ، ومهارات لغوية ، ومهارات إرشادية ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفهي المتضمنة بتلك الأبعاد ، ودليلا للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، ثم قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وقسمها إلى مجموعتين تجريبية وتدرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وأخرى ضابطة تدرس البرنامج المعتاد، وطبق بطاقة الملاحظة التي أعدها لملاحظة مهارات إلقاء الكلمات وقام بتطبيق البرنامج الذي أعده لتنمية هذه المهارات على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبيةومتوسط درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات إلقاء الكلمات في التعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي، ويدل ذلك على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

التعليق على دراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات التي يمكن أن توجه الدراسة الحالية، وتفيد في بناء أدواتها، وتحديد إجراءات تنفيذها، ومن هذه الملاحظات :

١-أهمية تحديد المجالات التي تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما سيراعى في هذه الدراسة الحالية حيث سيتم تحديد بعض المجالات التي يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- أهمية استخدام القصص، والحكايات، والمناقشات، والأنشطة لاستثارة التعبير الشفهي وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى في الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التي تدور حول صور معينة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- بالرغم من أن هذه الدراسات لم تتم على التلاميذ العاديين إلا أنها أوضحت أن لديهم قصورا في جوانب كثيرة من التعبير الشفهي ، وأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق تقديم البرامج العلاجية الملائمة ، كما أنها أوضحت

أن نسبا كثيرة من التلاميذ العاديين في المراحل الدراسية المختلفة لديهم أخطاء كثيرة شائعة في التعبير الشفهي ، وهو مؤشر لوجود وانتشار صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في :

١- تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في اتخاذ هذه المهارات كمصدر لمعرفة وتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ إن الصعوبة تؤدي إلى قصور في أداء المهارة.

٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في استخدام هذه المجالات لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- أوضحت هذه الدراسات ضعف التلاميذ العاديين في مهارات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في اتخاذ هذه النتيجة مؤشراً لوجود صعوبات في التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- قدمت هذه الدراسات بعض أدوات قياس مهارات التعبير الشفهي مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصي الخاص بالدراسة مقاييس الدراسة الحالية لتحديد صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- قدمت هذه الدراسات مجموعة من البرامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعليق عام على الدراسات السابقة

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال محورين هما :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي.

٢- دراسات تناولت برامج تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته. وسوف تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الجانبين النظري والميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

أولا : الجانب النظري :

ساهمت الدراسات والبحوث السابقة في إثراء وتأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث استمدت منها الباحثة منهجية ربط الإطار النظري بالجانب الميداني، ومراعاة تسلسل الإطار النظري كما ساهمت هذه الدراسات في التوصل إلى بعض صعوبات التعبير الشفهي . والتي تم في ضوئها بناء أدوات الدراسة الحالية .

ثانيا :الجانب الميداني:

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تفيد الدراسة الحالية في جانبها الميداني، خاصة فيما يتعلق ببناء أدوات تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ذلك :

١- تحديد الخطوات التمهيدية لكيفية تصميم وبناء أدوات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وضبطها.

٢- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء البرنامج العلاجي المستخدم لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- تحديد بعض الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تناسب الدراسة الحالية، ثم كيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات السابقة يمكن القول أنه لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وفي ضوء ذلك تظهر أهمية القيام بهذه الدراسة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي , وتقديم البرنامج العلاجي الملائم لعلاجها

فروض الدراسة

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب النحوى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب الدلالى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

أولا : عينة الدراسة.

ثانيا : أدوات الدراسة .

١ – اختبارات الدراسة .

٢ – برنامج الدراسة .

ثالثا : إجراءات الدراسة

الفصـــــل الرابع

الطريقة والإجراءات

مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك وصفاً للاختبارات التي تم استخدامها من حيث ماهيتها، وصدقها، وثباتها، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن الفصل وصفاً لبرنامج الدراسة، وخطوات إعدادە وأهدافه، والأسس التي يستند إليها، ووصف محتواه وكذلك الأنشطة التقويمية التكوينية، والنهائية للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف للإجراءات التي اتبعت في الدراسة التجريبية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أولاً . عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للاعتبارات التالية :

- انتشار نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية .
- أن العلاج في المرحلة المبكرة يكون ممكناً ومثمراً عنه في المراحل المتقدمة.
- أغلب الدراسات أشارت إلى أن انتشار صعوبات التعبير الشفهي كانت ضمن تلاميذ هذه المرحلة .

ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٤٥١) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية – الصف الخامس – للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م بإدارتي بنها التعليمية، وكفر شكر التعليمية والجدول التالي يوضح العينة الأولية، وأماكن وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التي اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٣٨	٣٩	٧٧
٢	ميت راضي ٢	٣٥	٣٧	٧٢
٣	البقاشيـــن	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	الشهيد هاني بالبقاشين	٥٦	–	٥٦
٥	البقاشين قولنجا		٦٢	٦٢
	الإجمالـــــي	٢١٥	٢٣٦	٤٥١

وقد تم تطبيق مجموعة من المحكات للتوصل إلى العينة النهائية للدراسة، وفيما يلي توضيح للخطوات التي تم بها اختيار العينة النهائية.

١-تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل :

ولتطبيق محك التباعد الخارجي قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٨) ، ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد خيري المغازي بدير (١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، والتي بلغت (٤٥١) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإدارتي بنها وكفر شكر .

ولقد تم رصد أداء العينة الأولية الدراسة على الاختبارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداها على اختبار الذكاء المصور، والثانية على اختبار الفهم القرائي ، ثم تم تحويل درجات التلاميذ في الاختبارين للدرجات المعيارية، ثم تم حصر التلاميذ الذين زادت درجاتهم في اختبار الذكاء عن ٩٠ درجة، بحيث كانت درجاتهم في اختبار الفهم القرائي أقل من المتوسط ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين درجاتهم في الذكاء، ودرجاتهم في التحصيل لصالح درجاتهم في الذكاء، ولقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية لصعوبات التعلم بعد تطبيق هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.

٢- تطبيق محك الاستبعاد :

ولتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائية الصحية الموجودة بالمدارس، وكذلك الأخصائية الاجتماعية؛ وذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أي إعاقات سمعية أو بصرية أو أي إعاقات بدنية، وكذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات بيئية أو أسرية، حيث تم استبعاد حالتين إحداهما تعاني من مشكلات أسرية، وهي وفاة الوالدين في حادث، والثانية تعاني من

إعاقة بيدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة ، ثم طُبق اختبار بندرجشتلط البصرى – الحركي في ضوء معاييره الكمية؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، وفي ضوء تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ في اختبار بندر جشتلط.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ في اختبار بندر جشتلط

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
١٠	١	%١,٢
١٢	٢	%٢,٥
١٤	٢	%٢,٥
١٧	٢	%٢,٥
١٨	١٧	%٢١
١٩	٢٣	%٢٨,٤
٢٠	١٣	%١٦
٢١	٤	%٤,٩
٢٢	١٢	%١٤,٨
٢٣	٣	%٣,٧
٢٤	٢	%٢,٥
المجموع	٨١	%١٠٠

من الجدول (٣) يتضح أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من (١٥٥) في اختبار بندر جشتلط (٧٦) تلميذا وتلميذة من عدد (٨١) تلميذ وتلميذة أي بنسبة (٩٣,٨ %) مما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية ،وبالتالي لايتم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية, في حين حصل (٥) تلاميذ على درجة أقل من (١٥,٥) بنسبة (٦,٢ %) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية ، وبالتالي يجب استبعادهم من عينة الدراسة ، وهكذا تصل عينة الدراسة بعد اختبار بندر جشتلط إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

٢ تطبيق محك التباعد الداخلي :

تم تطبيق اختبار وكسلر بقسميه اللفظي والعملي على العينة السابقة، ورُصدت درجات التلاميذ في كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، بحيث اعتُبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والنظري لاختبار وكسلر .

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والنظري لاختبار وكسلر .

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٧٦	تتراوح بين ٤٨- ٨٢	٧٤,٠٩	٦,٤٩
القسم اللفظي		تتراوح بين ٣٩- ٧٣	٦٢,٢٢	٦,٢٤

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم اللفظي قد تراوحت بين ٣٩ : ٧٣ درجة ، بمتوسط ٦٢,٤٨، وانحراف معياري ٦,٢٤، وتراوحت درجاتهم الخام في القسم العملي بين ٤٨ : ٨٢ درجة بمتوسط ٧٤,٠٩، وانحراف معياري٦,٤٩. وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين اللفظي والعملي ، و تم اعتبار التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وعددهم (٥٦) تلميذ وتلميذة. والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للتلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ عينة الدراسة النهائية في اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٥٦	تتراوح بين ٥٩– ٨٢	٧٤,٦٤	٤,٣٥
القسم اللفظي		تتراوح بين ٤٦– ٦٨	٦١,٦٧	٤,٣٦

من الجدول (٥) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم ليكونوا عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات التعلم (٥٦) تلميذا وتلميذة ، تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٥٩ و٨٢ ، بمتوسط٧٤,٦٤ وانحراف معياري ٤,٣٥. أما في القسم اللفظي فقد تراوحت درجاتهم بين ٤٦و٦٨ ، بمتوسط٦١,٦٧، وانحراف معياري ٤,٣٦. وهؤلاء التلاميذ يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي.

أما التلاميذ الذين تم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية فعددهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلا التلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستبعدين بعد تطبيق اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملى	٢٠	تتراوح بين ٤٨-٨١	٧٢,٥٥	١٠,٣٩
القسم اللفظي		تتراوح بين ٣٩-٧٣	٦٣,٧٥	٩,٧٧

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذا وتلميذة . تتراوح درجاتهم فى اختبار وكسلر فى القسم العملى بين ٤٨و٨١ . بمتوسط٧٢,٥٥ وانحراف معيارى ١٠,٣٩. أما فى القسم اللفظى فقد تراوحت درجاتهم بين ٣٩ و٧٣ . بمتوسط٦٣,٧٥. وانحراف معيارى ٩,٧٧. وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى . بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء التلاميذ . وبذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من ذوى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة . والجدول (٦) يوضح العينة النهائية لصعوبات التعلم فى الدراسة الحالية .

جدول (٧) العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٨	٦	١٤
٢	ميت راضي ٢	٤	٨	١٢
٣	البقاشين	٨	٩	١٧
٤	الشهيد هاني بالبقاشين	٤	٦	١٠
٥	البقاشين الوالجا	٢	١	٣
	الإجمالي	٢٦	٣٠	٥٦

ولقد قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٦) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدارس ميت راضي، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً أو تلميذة تم اختيارهم من تلاميذ مدارس البقاشين. ثم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة، للتأكد من التجانس بين المجموعتين، وقد عولجت البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين، والجداول (٨) و(٩) و(١٠) توضح ذلك التجانس.

فالجدول (٨) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الصوتي الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٨٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١٤٧		

من الجدول (٨) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحا ، مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان.

أما الجدول (٩) فيوضح التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج:

جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج جمل متكاملة الأركان	تجريبية	٢٦	٣,٨٥	١,١٧	٠,٥٩	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه	تجريبية	٢٦	٣,٩٢	١,٤٧	٠,٧٦	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٤	١,٤٠		
الدرجة الكلية للجانب النحوي	تجريبية	٢٦	٧,٧٧	٣,٠٢	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,٢٧	٢,٧٤		

من الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي وأبعاده الفرعية من إنتاج جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

وكذلك حسب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب الدلالي وذلك باستخدام اختبار (ت) في صعوبات الجانب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق	تجريبية	٢٦	٤,٣٨	١,٣٦	٠,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٠٦	١,٤٤		
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	تجريبية	٢٦	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,٢٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٦		
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	تجريبية	٢٦	٠,٦٠	٠,٥٦	٠,٦٢	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٦٧	١,٦٧		

من الجدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية من استخدام كلمات منسبة لسياق الموضوع، وإنتاج موضوع متكامل الأركان مما يدلي أن المجموعتين ؛ التجريبية والضابطة متجانستان .

ومن الجداول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة

الضابطة في صعوبات الجانب الصوتي، وصعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية، وصعوبات الجانب الدلالي، وأبعاده الفرعية، وبذلك يتحقق التجانس بين المجموعتين التجريبية، والضابطة.

ثانياً : أدوات الدراسة

١- اختبارات الدراسة :

أ-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن :

١-اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد زكي صالح (١٩٧٨)

٢-اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد/خيري المغازي بدير (١٩٩٨)

٣-اختبار بندر جشطلت البصري – الحركي إعداد/لوريا بندر تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم (ب.ت)

٤-مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين/محمد عماد الدين إسماعيل ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :

- اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد/الباحثة

٢- برنامج الدراسة إعداد/الباحثة

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الاختبارات :

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد/أحمد زكى صالح، ١٩٧٨)

أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي ويتكون من (٦٠ سؤالاً)، والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، حيث ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقي أحد الأشكال من حيث اختلافه عن الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موقوت، وزمنه عشر دقائق فقط وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تعطى صفراً.

ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار في تشخيص العينة الأولية الدراسة الحالية للأسباب التالية :

- أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار المستوى اللغوي للأفراد.
- أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.
- أنه ثبت من الدراسات السابقة التي استعمل فيها هذا الاختبار أنه مفيد في مراحل التشخيص الأولي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج – طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار من الاختبارات الجماعية، أي يمكن تطبيق على أكبر عدد من الأفراد في نفس الجلسة وفي نفس الوقت.

د – صدق الاختبار:

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار معاني الكلمات (٠,٢٠)، واختبار التفكير (٠,٢٤) ، واختبار الأعداد (٠,٢٤) ، واختبار القدرة العقلية العامة (٠,٣٤) . وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد حيث كانت هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية.

وقد قام معد الاختبار أيضاً بحساب الصدق العاملي للاختبار، ويقصد به تشبع الاختبار بالعوامل، والقدرات الناتجة من التحليل العاملي لمصفوفات الارتباط التي تتضمن العلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات؛ فقد تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية، وقد وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)

وقد قام أحمد الرفاعي غنيم ١٩٨٣ بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في هذا الاختبار، ودرجاتهم في كل من اختبار الذكاء غير اللفظي إعداد (عطية هنا)، واختبار الذكاء غير

اللفظي إعداد (السيد محمد خيري)، وكانت معاملات الارتباط على التوالي (٠,٧٨) (٠,٣٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وذلك على عينة من التلاميذ في الصف الثالث الإعدادي .

هـ - ثبات الاختبار :

قام أحمد الرفاعي غنيم ١٩٨٣ بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا، ومعادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان، وكان الثبات لهذا الاختبار (٠,٩٤) بمعامل ألفا، و(٠,٩٥) بالطريقتين السابقتين، وذلك على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

كما قام مجدي الشحات (١٩٩٩) بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث كان الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٧٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون . وكان معامل الثبات (٠,٨٧).

٢- اختبار الفهم القرائي (إعداد/خيري المغازي بدير،١٩٩٨) :

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هي :

- **إدراك معنى الكلمة ويضم :**

١- إدراك الكلمات المتشابهة.

٢- إدراك الكلمات المتضادة.

٣- إدراك الكلمات الغريبة.

٤- تصنيف الكلمات.

- **إدراك معنى الجملة ويضم :**

١-التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

٢-استبدال الجملة بكلمة تؤدى معناها.

٣-القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤-القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- **إدراك معنى الفقرة ويضم :**

١- فهم معانى الفقرات.

٢-ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

د- إدراك العلاقات اللغوية.

هـ-إدراك المتعلقات اللغوية.

وهذا الاختبار صالح للتطبيق على ثلاثة صفوف (الرابع - الخامس - السادس الابتدائى)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات الموقوتة. فقد تم حساب الزمن اللازم للتطبيق على كل صف حيث كان الزمن المناسب للصف الرابع الابتدائى (٣٧) دقيقة، والصف الخامس (٣٠) دقيقة، أما الصف الأول الإعدادى فقد كان (٢٦) دقيقة، وعند تصحيح الاختبار يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخاطئة صفراً.

ب – طريقة تطبيق الاختبار:

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية حيث يطبق على أي عدد وفي نفس الوقت.

ج – هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفهم القرائي العام من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من سن التاسعة وحتى الثانية عشرة، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . كما أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.

د – صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب صدقه بطريقة صدق المحك الخارجي وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، وذلك في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم على الاختبارات الآتية:

– اختبار مرس اللبان للقراءة الصامتة (الجزء الثاني)، إعداد/ محمود رشدي خاطر.

– اختبار المحصول اللفظي، إعداد/فؤاد البهي السيد.

– درجات امتحان نصف العام في اللغة العربية.

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار مرس اللبان للقراءة

الصامتة، ودرجات الفهم القرائي بجميع أبعاده(٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وبلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار المحصول اللفظي ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٦٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ كما بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مختبار نصف العام في اللغة العربية ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٤) مما يشير إلى درجة عالية من الصدق لهذا الاختبار .

هـ - ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات بالطرق الآتية:

طريقة التجزئة النصفية : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠١ .

- الصور المتكافئة : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١ .

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧).

٣- اختبار بندر جشتلط البصري - الحركي : إعداد/لوريا

بندر تعريب (مصطفى فهمي، وسيد غنيم (ب-ت)

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار في صورته العالمية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التي كان يستخدمها رواد نظرية الجشتلط في دراستهم على الإدراك، أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، والمطلوب من التلميذ هو أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخة مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة، وتقدر الدرجات حسب إتقان المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً في السمة التي تقيسها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوي (١٥+ ٠,٥)٠

ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شخصية المفحوص، وما يعتريها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف.

ج – طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، حيث يجلس الفاحص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور واحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من الكارت مرة، ومن ذاكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهي من كل الكروت.

د – صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب الصدق التمييزى (صدق المقارنة الطرفية)، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتى تساوى ٣,٥٧ على عينة قوامها (٧٥) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم اتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائياً.

هـ – ثبات الاختبار :

قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار الزوجي، والفردى حيث بلغ (٠,٩٦) وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون أصبح معامل الثبات يساوى (٠,٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به .كما قام مجدي الشحات (١٩٩٩) بحساب الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار أيضاً الزوجي والفردى حيث بلغ (٠,٨٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الثبات أصبح (٩٢,)، وذلك على عينة قوامها (٨٠) تلميذ أو تلميذة بالصف الخامس الابتدائي , كما قام أحمد عاشور (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل

الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٨٨) وبعد تصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٤) وذلك على عينة بلغت (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي . وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية ، ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة أصبح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) .

٤-مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتقنين /محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة

أ – وصف المقياس :

يتكون هذا المقياس من اثنى عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين • قسم لفظي، وقسم عملي . وقد اختصر المقياس ليصبح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهي: المعلومات العامة، الفهم العام، الحساب، المتشابهات، والمفردات، وخمسة اختبارات عملية وهي: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، والمتاهات . وأما الاختباران اللذان حذفا فهما اختبار إعادة الأرقام من الجزء اللفظي، واختبار الشفرة من الجزء العملي، وقد تم حذفهما لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التي ينتمي إليها،

ب – الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من الذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء العام لدى الأفراد، وقد اعتمدت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم اللفظي، وذكائهم العملي مقداره انحراف معياري واحد على الأقل، حيث يعتبر محك التباعد الداخلي بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي أحد محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج – طريقة تطبيق المقياس :

هذا الاختبار يطبق بطريقة فردية حيث يجلس كل من الفاحص والمفحوص في جلسة مريحة في غرفة هادئة، ويبدأ الفاحص في اختبار المفحوص على الجزء الأول، وهو القسم اللفظي، حتى إذا انتهى منه انتقل إلى القسم العملي، وهكذا مع كل مفحوص على حده.

د – صدق المقياس :

قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمي المقياس باستخدام محك التحصيل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الأطفال على المقياس، ومقياس ستانفورد – بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أعمار متجانسة (٠,٧٣)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللفظي والعملي المقياس (٠,٦٧).

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٦٠)

هـ - ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لكل اختبار فرعي في المقياس للقسمين اللفظي والعملي، وقد بلغ متوسط معامل الثبات (٠,٩٤) للمقياس اللفظي،(٠,٩٠) للمقياس العملي، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ثلاث فئات عمرية هي : من ٦,٥ إلى ٧,٥ سنة، من ١٠,٥ إلى ١١,٥ سنة ومن ١٤,٥ إلى ١٥,٥ سنة حيث بلغ متوسط معاملات الثبات (٠,٩٣) و(٠,٩٠) و(٠,٩٥) على التوالي.

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٥٩)

٦ - اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

أ - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وقد تمثلت هذه الصعوبات في ثلاثة جوانب للتعبير الشفهي هي :

- صعوبات الجانب الصوتي، وتتمثل في :
- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة (ظ - ذ - ث) نطقاً صحيحاً.
- صعوبات التراكيب النحوية، وتتمثل في :
- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.
- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجانب الدلالي وتتمثل في :

-الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق.

-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وهذه الصعوبات تم اختيارها بناءً على ثلاثة محكات هي :

الأول : هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية والدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الشفهي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في كل من الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي[*]، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه الصعوبات واختارت الصعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً[**].

الثاني : المقابلة الشخصية : قد قامت الباحثة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بعض الموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجيه إليها الباحثة، وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شرائط كاسيت، وتم تفريغها للتأكد من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال المبحث الأول حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم التوصل إليها من خلال المبحث الأول.

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا يعانون من هذه الصعوبة، ولذا قامت بحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

---

[*] انظر ملحق رقم (٢).

[**] انظر ملحق رقم (٣).

(ال) الشمسية والقمرية، وصعوبة التمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الجانب النحوي، فقد وجدت الباحثة أنه قد يعاني التلاميذ من هذه الصعوبات كتابة فقط، أما بالنسبة لنطقها وهو ما يعني البحث الحالي فلا توجد صعوبة؛ حيث ينطق التلاميذ الكلمات التي تتضمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة فطرية؛ ولذا قامت الباحثة بحذف هاتين الصعوبتين.

ثالثاً : التجربة الاستطلاعية : حيث قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاختبار بناءً على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً[***]، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للتأكد من شيوع الصعوبات التي تم تضمينها بنود الاختبار، وكذلك التأكد من مناسبة مفردات الاختبار للتلاميذ في الصف الخامس الابتدائي، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالي :

يعاني التلاميذ بالفعل من الصعوبات المتضمنة في الاختبار في الجانب الصوتي والنحوي والدلالي، وبذلك أصبح عدد الصعوبات خمس صعوبات هي :

١- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

٤- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

[***] انظر ملحق رقم(٤) الصورة الأولية للاختبار التشخيصي.

٥- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

- تم استبعاد بعض المفردات التي تقيس صعوبة الاستفهام والجواب عنه؛ لأن التلاميذ لم يتعرضوا للاستفهام المنفي المتضمن في هذه المفردات في سنوات دراستهم السابقة ، وبالتالي تم حذف ما يتعلق بالاستفهام المنفي، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التي منطوقها "ألي ذاكرت دروسي"، والسؤال "ألم تذهب إلى المدرسة؟".

ب - وصف الاختبار في صورته الميدانية :

تم وضع الاختبار في صورة مبدئية وهي عبارة عن صفحة الغلاف التي كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات التي توضح كيفية استجابة التلاميذ لمفردات هذا الاختبار ، ثم تتبع ذلك مفردات الاختبار، وقد تم وضع تعريف إجرائي لكل صعوبة، ثم بيان ما يطلب من التلميذ ذي الصعوبة في التعلم للاستجابة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد صيغت مفردات الاختبار وفقاً لكل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي ويمكن عرض ذلك كما يلي

- بالنسبة لصعوبة نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً.

- تم صياغة بنود هذا البعد في شكل عرض مجموعة من الصورة يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً مراعياً صحة الصوت المطلوب نطقه في الصورة ، ولمزيد من التأكد من نطق الأصوات نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأصوات في سياق مجموعة من الجمل التي يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقدر النطق الصحيح للتلميذ بإعطائه درجة، وعدم النطق الصحيح بإعطائه صفراً.

- **بالنسبة لصعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان :** تم صياغة بنود هذا البعد، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور على التلاميذ، ثم يطلب منهم التعبير عن محتوى هذه الصورة بجمل اسمية وجمل فعلية، على أن يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كانت استجابته استجابة صحيحة، ويعطى صفراً إذا كانت استجابته غير صحيحة.

- **بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :** تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، والتى تتضمن إجابات ثم يطلب منه وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه، وكذلك يعرض عليه مجموعة من الجمل الاستفهامية التى يطلب منه الإجابة عنها، ويكون تقدير التلميذ فى هذه الصعوبة من خلال إعطائه درجة واحدة للاستجابة الصحيحة، وإعطائه صفراً إذا لم تكن الاستجابة صحيحة.

- **وبالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع :** فقد تم صياغة بنود هذه البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل التى تتضمن بعض الكلمات الناقصة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لسياق الموضوع ويقدر أداء التلميذ فى هذا البعد من خلال إعطائه درجة واحدة إذا كانت استجابته صحيحة، أما إذا لم تكن الاستجابة صحيحة فيعطى صفراً.

- **أما بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان :** فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الموضوعات على التلميذ، حيث يطلب منه الاستجابة لها بالحديث عنها، ثم يتم تسجيل استجاباته، وتحلل فى

ضوء الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة، والوسط والنهاية، ويقدر أداء التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أغفل أحد أركان الموضوع، ودرجة واحدة إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع، ويعطى صفراً إذا أهمل أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث في أي موضوع.

ج – طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار فردي، أي أنه يطبق على كل تلميذ على حده حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة في التعلم أمام الفاحص في جلسة مريحة، مع مراعاة خلو الغرفة من أي عنصر من عناصر الضوضاء التي تشتت ذهن التلميذ ، وحتى يتسنى للفاحص سماع استجابة التلميذ الشفهية بدقة، وتقدير الدرجة عن كل مفردة من مفردات الاختبار بشكل صحيح .

د – صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين* لإبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.

* أسماء السادة المحكمين في ملحق رقم (١)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.

- مدى وضوح تعليمات الاختبار، مع توجيه مياتهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول (١١) يبين نتيجة التحكيم.

جدول (١١) آراء المحكمين في اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

بنود التحكيم	آراء المحكمين	ما تم عمله
مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.	رأى معظم المحكمين أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٨٠ % من آراء السادة المحكمين باعتبارها مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي [١].
مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.	رأى معظم المحكمين أن التعريف الإجرائي لصعوبات التعبير الشفهي واضح ومحدد، وأن مفردات الاختبار تقيس صعوبات التعبير الشفهي.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى قياس مفردات الاختبار لصعوبات التعبير الشفهي كما تم تحديدها إجرائياً، وتم استبعاد، وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٨٠ % من آراء السادة المحكمين باعتبارها تقيس الصعوبة كما تم تحديدها إجرائياً [٢].

---

١ و ٢ النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين على مفردات الاختبار بملحق (٥).

بنود التحكيم	رأي المحكمين	ما تم عمله	
الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وأية ملاحظات أخرى	قام بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار كما أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات المرتبطة ببعض العبارات الدالة في الاختبار	استجابت الباحثة لرأي السادة المحكمين فقامت بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار التصحيح طبقاً للمستوى العمري للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه المفردات	
		المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم
		ما عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟	كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟
		جميع الصور غير ملونة ، بما يؤثر على وضوح العبارات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيا ولذا يجب تلوينها	تم عرض صور ملونة للعبارات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيا
		يجب كتابة ما تدل عليه الصورة من عبارات حتى لا تختلط العبارات ببعضها	تمت كتابة مدلولات الصور والتي تحتوي على الأصوات التي يراد من التلاميذ نطقها حتى لا تختلط مدلولات المفردات (الصور) بمدلولات أخرى لا تتضمن الأصوات التي يعاني منها التلاميذ صعوبة في نطقها.

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وأن تعليمات الاختبار واضحة وتلائم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، كما قاموا بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار واستبدال بعضها، كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مثير واحد فقط وقد استجابت الباحثة لهذا الرأى فقامت بكتابة اسم الصورة تحتها، بحيث تعبر الصورة عن المثير المطلوب من التلاميذ نطق ما يدل عليه، كما أكد معظم المحكمين على ضرورة أن تعرض الصور ملونة حتى تتضح المثيرات بشكل طبيعي، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأى ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح وملائم لطبيعة المثيرات المتضمنة فى الصور.

هـ – ثبات الاختبار:

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وقامت بتطبيق الاختبار عليها، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد خمسة عشر يوماً، ثم تم حساب معامل الثبات حيث وُجد انه يساوى (٠,٨١) وهو معامل دال إحصائياً مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

و – الاتساق الداخلي:

تم تحديد اتساق درجات أبعاد الاختبار الصوتى، والنحوى، والدلالى مع الاختبار ككل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى أبعاد اختبار التعبير الشفهي الصوتى، والنحوى والدلالى، مع درجاتهم فى الاختبار

ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الاتساق	مستوى الدلالة
د الصوتي	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
د النحوي	٠,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١
د الدلالي	٠,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار: الصوتي، والنحوي، والدلالي متسقة داخليا مع درجات التلاميذ في الاختبار ككل . حيث كانت معاملات ارتباطها مع الاختبار ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

ز – زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الاستجابة لمفردات الاختبار ، ثم تم تسجيل الزمن الذي استغرق من قبل أسرع تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار ، وكذا أبطأ تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار ، وتم حساب متوسط الزمن بينهما باستخدام المعادلة الآتية

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ} + \text{الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ}}{٢}$$

وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو ٣٠ دقيقة.

٢- برنامج الدراسة

في هذا الجزء يتم عرض الخطوات التي اتبعت في إعداد البرنامج الخاص بالدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى المكونات العامة التي يتكون منها البرنامج، مثل أهدافه الرئيسة والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على التلاميذ عينة الدراسة، وكيفية تقويم أدائهم.

خطوات إعداد البرنامج :

تتمثل خطوات بناء برنامج الدراسة في الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، والتي تناولت صعوبات تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي اهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها؛ وذلك بهدف الإفادة منها في وضع خطوات البرنامج وأسسه وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظري لهاء لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وأكثرها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتحديد كيفية علاجها، ثم أتبع ذلك وضع خطة التشخيص ؛ لتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتحديد الاستراتيجيات، والتقنيات الملائمة لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة في علاج نواحي القصور المتنوعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لديهم.

ب – أهداف البرنامج :

تحديد الأهداف هي الخطوة الأولى، والأساسية في بناء البرنامج؛ حيث إنه بناءً عليها يتم بناء خطة علاجية ملموسة، وفي ضوء هذه الخطة تبنى بقية خطوات البرنامج

١– الهدف العام للبرنامج :

يتحدد الهدف العام للبرنامج في : "علاج بعض جوانب القصور في التعبير الشفهي والتي تمثل صعوبة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم".

٢ – الأهداف الفرعية للبرنامج :

من الهدف العام السابق وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت التعبير الشفهي وصعوباته، وفي ضوء التجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة للوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشفهي شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي الذي أعدته الباحثة، توصلت إلى أن صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في التدريب على الجوانب التالية :

الجانب الصوتي، ويتضمن :

– تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث).

الجانب النحوى، ويتضمن :

- التدريب على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما.
- التدريب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الجانب الدلالي، ويتضمن :

- التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.
- التدريب على إنتاج موضوع متكاملة الأركان.

ج – المسلمات التى يستند إليها البرنامج:

هناك بعض الأسس التى تحدد الإطار العام للبرنامج تشمل ما يلى :

١ الخلل المكتسب في صعوبة التعبير الشفهي هو خلل وظيفى قابل للتدريب والتعديل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، فالعجز الوظيفى يقود إلى عجز فى العملية الإدراكية التى بدورها تؤدى إلى صعوبات تعلم متحددة ومعقدة" فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم عجز في الجانب الإدراكي أو المعرفي أو الحركي يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتعليمية، وعلى الرغم من أن العجز العصبي الوظيفي قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نقص التدريب، وكنتيجة لذلك يزداد العجز في السلوك لدى الطفل وفي مراحل لاحقة يظهر الطفل تبايناً واسعاً بين قدراته وتحصيله.

٢– أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش

إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجانسة التعبير، والأداء اللغوى، ولا يمكن معالجة أى صعوبة لغوية إلا فى إطار اجتماعى تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التى يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذى يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم فى إثراء مجال معرفة الطفل، وتشبع كثيراً من حاجاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول باولينا Bawlina "إن الصور هى الأخرى تساعدنا على أن تأخذ بيد الطفل نحو الكلام". (سرجيوسيينى ، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسى محدد، وإنما يكون التدريب العلاجى قائماً على أنشطة تشمل محتوى علماً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على التعزيز باعتباره حافزا مهماً فى عملية التعلم على وجه العموم، وكذلك فى اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فأساليب التعزيز المختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستمرار أى برنامج علاجى.

٥- تظهر معظم النظريات النفسية وجود عوامل تؤثر فى عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكلما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التى ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، حيث يعد الهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، ولذلك يرتكز علاج صعوبات التعبير الشفهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يطبق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم اللغوي أنه كلما كان المثير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج في محتواه (كلمات - جمل - قصص - أنشطة متنوعة) على ربط المثيرات اللفظية بخبرات التلاميذ السابقة في تعلم اللغة؛ وذلك حتى يزداد معنى المثير؛ وحتى تعمل بعض الارتباطات المثارة على تسهيل عملية التقدم في دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة التلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

٨- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فشعور الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة بالنفس من العوامل التي تساعده على التحدث؛ ولذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات الطريفة، والقصص الممتعة التي تحقق السعادة والتسلية والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج الفقرة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بدورها لا تكتسب إلا بعد نطق الكلمات بشكل صحيح والذي يعتمد هو الآخر على نطق الأصوات بشكل صحيح.

د – مصادر اشتقاق البرنامج :

تحتل اللغة الشفهية مكانة عالية من بين فنون اللغة، فهي تمكن الأفراد من التواصل في كثير من مجالات الحياة مثل الاجتماعات، والمناقشات، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهي يخدم الأغراض الاجتماعية المهمة، وبدون التعبير الشفهي يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل داخل الجماعات. *(Smith et al, 1997 : 106)*

وتؤثر اضطرابات اللغة على السلوك الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات في استخدام اللغة قلق نفسي زائد، كما أنهم يتصفون بأن لديهم مشكلات في التمثيل الرمزي مقارنة بقرنائهم.

(Shea& Baver, 1997 : 170)

وفي هذا الإطار يؤكد البحث أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية. *(Smith, 1990 : 217)*

وفي دراسة لتندا هارجروف وجيمس بوتيت ١٩٨٤ وُجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وتعد مهارات الاتصال اللفظي مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر

قدرات الأفراد للتفاعل الاجتماعي، وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك في أثناء التفاعل الاجتماعي.

(السيد السمادوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، ولذلك فعلاج صعوبات اللغة الشفهية يعد غاية في الأهمية، إذ إن تأثيره يتعدى الجانب الدراسي الأكاديمي إلى النواحي النفسية والاجتماعية.

ويشير البعض *cf. (Smith et al, 1997 : 107)* هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :

١. برنامج توسط اللغة التدريبي (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أداؤهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج مصمم في الأصل من أجل الأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة

٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهي، والإنشاء وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي – المضارع – المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البعض *(Schoenbrodt et al, 1997 : 272)* أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تخاطبية في سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحاوري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحاورية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد – الشراء – البيع – النزهة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من *ماكورميك وفلبيش* *McCormick & Felbusch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوي، واستخدام اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسلبيرج، وماتير *Soelberg & Mateer* (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية وهي :

١- أن يحدد المعالج في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتآلفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج. *(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)*

وقد تمت الاستفادة من هذه المبادئ عند إعداد برنامج الدراسة، حيث تم تحديد الهدف العام من البرنامج ثم الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج، وهو ما ينص عليه المبدأ الأول . كما أن أنشطة البرنامج تم تصميمها على أساس تطبيقها في المدرسة إذ إن ذلك المكان يكون مألوفاً للتلاميذ مما يزيد من أدائهم، كما ينص على ذلك المبدأ الثاني، وكذلك تضمن برنامج الدراسة نشاطاً تمهيدياً قبل البدء في أنشطة البرنامج، حيث تحاول من خلاله الباحثة إشاعة روح الألفة المودة بينها، وبين التلاميذ، وإثارة بعض الألعاب الشيقة الاجتماعية، الأمر الذي يوطد العلاقة الطيبة بين التلاميذ بعضهم البعض، وهو ما ينص عليه المبدأ الثاني، وفي سبيل تحقيق المبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلاجي تقويماً تكوينياً يلي كل نشاط ويحدد من خلاله مستوى الإتقان الذي يجب أن يصل إليه التلميذ بعد التدريب على النشاط وإلا يعاد تدريبه على النشاط ثانية حتى يصل إلى هذا المستوى، وكذلك تضمن البرنامج تقويماً نهائياً بعد مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، وبالتالي يتحقق المبدأ الثالث.

ويرى كيراش *Kereash* أن الحالة الانفعالية المتعلم من أهم العوائق التي تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإثارة (التشويق – الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجرات الدراسة، يكونون أكثر إيجابية للغة . كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعليم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحا ومفهوما.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة والكتابة.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(In : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أي عدد مرات سماع الطفل لأى فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- التلعية (أى المستوى التطوري للمعاني والتراكيب أثرا بالغاً في علاج صعوبات اللغة. *(Taylor, 1990 : 8)*

وفي هذا الصدد وضع كل من ***بيترسون ودينر*** ***Peherson & Denner (1988)*** مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل ولكن في سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة في البنية المعرفية مسبقاً. *(in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)*

وقد رُوعي ذلك كله في إعداد برنامج الدراسة، حيث تم بناؤه بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً في عرض النماذج اللغوية ابتداء من الأصوات فالكلمات، فالجمل، فالفقرات المتكاملة، كما روعي أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي وتم استخدام العديد من الصور والأشكال

الترضيحية خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التي تخاطب أكثر من حاسة كالمسجل، وجهاز عرض الشفافيات.

هـ- وصـــف البرنـــامج :

يتكون البرنامج العلاجي التدريبي الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي المتمثلة في الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدام العديد من الوسائل السمعية، والبصرية كالصور، وشرائط الكاسيت، كما تناول البرنامج أنشطة من قبل التلاميذ أنفسهم كالمناقشات في مجموعات، وإجراء المحادثات، و يتم عرض كل نشاط على النحو التالي :

١- الهدف من النشاط : ويوضع هذا الهدف في شكل إجرائي يمثل المحصلة النهائية التي تظهر في نطق الطفل بعد الانتهاء من كل نشاط.

٢ الوسائل المستخدمة في النشاط : وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل السبورة، المسجل البطاقات الورقية.

٣- مدة النشاط : تحدد فيها الباحثة المدة الزمنية التي تعرض فيها النشاط على التلاميذ.

٤- الطريقة والإجراءات : وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.

٥- التقويم : ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطفل للأهداف التي يشملها النشاط.

وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- **النشاط التمهيدي :** يعد النشاط التمهيدي هو نقطة الانطلاق لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكلها عوامل نفسية، ولذلك اعتمد النشاط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والتي تساعد على إشاعة روح الود، والعطف بين الباحثة والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استخدمت النكات، والفوازير، وأتيحت الفرصة لكل تلميذ من عينة الدراسة التحدث عن نفسه، وعن هواياته المفضلة مع استخدام كاميرا الفيديو التي تشيع روح البهجة لدى التلاميذ، وذلك حينما يرون أنفسهم وهم يتحدثون، كما تضمن النشاط التمهيدي بعض الألعاب البسيطة التي تثير حماس التلاميذ، وتشحذ انتباههم، ولا يتم الانتقال إلى النشاط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ عينة الدراسة وحماسهم لمواصلة الأنشطة.

- **الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً:**

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات نطقاً صحيحاً في عرض مجموعة من الصور، حيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أصوات الذال والثاء والظاء، وتقوم الباحثة بنطق هذه الكلمات التلاميذ، كما يتم عرض مجموعة أخرى من الكلمات المفردة التي تتضمن الأصوات المحددة، كما يتم عرض بعض الكلمات في سياق مجموعة من الجمل، ويتم تدريب التلاميذ على نطق الأصوات الذال والثاء والظاء حتى يصلوا إلى النطق السليم لهذه الأصوات، وقد اتبعت هذه الأنشطة بنشاط تقويمي؛ لبيان مدى إتقان نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الجانب النحوي :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان.

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان في مجموعة الأنشطة التي يعبر التلاميذ عنها بجملة اسمية تارة، وبجملة فعلية تارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل المصاغة في شكل جمل اسمية مرة وفي شكل جمل فعلية مرة أخرى، ليقوم التلاميذ بقراءتها، ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة يقرؤها التلاميذ جهرياً، ويستخرجوا الجمل الإسمية، والفعلية منها، ويبينوا أركان كل نوع من هذه الجمل . وانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقويمي يبين مدى إتقان التلاميذ لإنتاج جمل متكاملة الأركان.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض مجموعة من الصور التي تتضمن أسئلة يجيب عنها التلاميذ، ومجموعة من الصور التي تتضمن إجابات يضع لها التلاميذ أسئلة، ثم محادثة تتضمن أسئلة وإجابة، وعلى التلميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، وانتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمي يبين مدى إتقان التلاميذ من استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- الأنشطة الخاصة بصعوبات الجانب الدلالي :

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع:

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض موضوع قرائي متكامل، ثم يتم إخفاؤه ويعرض مرة ثانية في شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثاني فهو عرض موضوع جديد لم يره التلميذ من قبل وبه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بها، ويلي ذلك نشاط في شكل جمل منفصلة ينقص كل منها كلمات تتمم معناها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسياق، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقويمي يوضح مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسياق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة في عرض مواد قرائية يتعرف من خلالها التلميذ على أركان الموضوع الأساسية وهي المقدمة، والوسط والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التي تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعياً الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلي ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التي يتحدث عنها التلميذ مراعياً الأركان الأساسية للموضوع، وتنتهي هذه الأنشطة بنشاط تقويمي لبيان مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و – عرض البرنامج على السادة المحكمين* :

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول :

– مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

– مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منه.

- مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها.

سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في الجدول رقم (١٢).

* أسماء المحكمين في الملحق رقم (١)

جدول (١٣) يبين آراء المحكمين في برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي

بنود التحكيم	رأى المحكمين	ما تم تعديله
مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	أشار جميع المحكمين أن جميع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	درست الباحثة آراء السادة المحكمين، واطمأنت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس
مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها الهدف المراد منها . ومدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التي تم تحديدها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريباتها كافية لتحقيق الهدف المراد منها . مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة في أثناء دراسة البرنامج	قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها معرفة مدى علاج البرنامج لصعوبات التعبير الشفهي في أثناء دراسة البرنامج حيث تم وضع اختبار لتقويم أداء التلاميذ في كل بعد من أبعاد التعبير الشفهي وبنوده الفرعية.

بنود التحكيم	رأي المحكمين	ما تم تعديله	
ملائمة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج، وأية تعديلات خاصة بأنشطة البرنامج	قام السادة المحكمين بإبداء بعض الملاحظات والتعديلات بشأن أنشطة البرنامج وصياغتها اللغوية	قامت الباحثة بتعديل بعض أنشطة البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين كما يلي:	
		قبل التحكيم	بعد التحكيم
		الصور تثير كثير من الكلمات التي قد لا ترتبط بعلاج صعوبات الجانب الصوتي ولذا يجب تحديد المثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة.	تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يتدرب التلميذ على نطق الصوت المحدد الذي يعانون صعوبة في نطقه
		لا يوجد استخدام للفيديو او المسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والمسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهما أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة.	قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والمسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستثير التلاميذ بمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج .
		الصور المتضمنة في البرنامج صغيرة الحجم؛ مما لا يظهر الملامح المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيا.	قامت الباحثة بتكبير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي ، ثم أعيد طباعتها مكبرة لإظهار الملامح المراد استثارة التلاميذ للتعبير عنه شفهيا.

ز – التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحساب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي :

- بعض الصور تشير إلى مجموعة من المثيرات التي يرتبط بعضها بهدف البرنامج والبعض الآخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما تدل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير واحد فقط، وهو المثير المراد تدريب التلاميذ عليه.

لم ينتبه بعض التلاميذ إلى ما يراد منهم في بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثة إلى ضرورة مناقشة التلاميذ في تدريبات كل نشاط ليتحقق الهدف منه في علاج صعوبات التعبير الشفهي المحددة في كل نشاط من أنشطة البرنامج.

- تم تحديد زمن كل نشاط من أنشطة البرنامج , وقد تم كتابة هذا الزمن في كل نشاط من أنشطة البرنامج .

ح – تقـــويـــم البرنامـــج :

ويتم التقويم في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها البرنامج والتي يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات والتي تتمثل فيما يلي :

١- إجراء قياس قبلي :

يتم إجراء قياس قبلي، ويتمثل في الاختبار التشخيصي الذي أعد لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تعاني من الصعوبات في الجوانب التي يتضمنها الاختبار، وتحديد أدائهم قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

٢- التقويم البنائي (أثناء التطبيق) :

ويتم هذا التقويم في أثناء تطبيق البرنامج، ويكون بعد الانتهاء من مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة؛ وذلك للتأكد من وصول التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الاطمئنان من علاج الصعوبة السابقة.

التقـويـم النهـائي :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج التدريبي في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي تم استخدامه في القياس القبلي.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة في إجراءات الدراسة الخطوات الآتية :

١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات التشخيص المختلفة وهي:

- محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل، حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور/إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، واختبار الفهم القرائي/إعداد خيري المغازي (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ في المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختيار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط مع أن ذكاءهم فوق المتوسط حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تباعداً مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة في ضوء هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.

- تم استبعاد حالتين من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.

- تم تطبيق اختبار بندر جشتلط البصري – الحركي؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، حيث تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.

طُبق اختبار وكسلر لحساب التباعد الداخلي على العينة السابقة، حيث تم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥٦) تلميذاً أو تلميذة.

- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة، وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على المجموعتين تطبيقاً قبلياً وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين باستخدام اختبار "ت".

٢- قامت الباحثة بتطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث استغرق تطبيقه ثلاثة شهور متتالية.

٣- تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، تطبيقاً بعدياً، وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٤ تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في استخدام اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة وغير المتساوية في العدد .

الفصـــل الخــامس
نتائج الدراسة وتفسيـرها

أولا : مقدمـــــة

ثانيا : نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصـــل الخامـــس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة .

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة، وتفسيرها، من خلال عرض كل فرض من فروض الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من صحة هذه الفروض، يلي ذلك عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة، يعقبه تفسير النتائج التي تم توصل إليها.

نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٦	١٠,٣	٣,٠٤	١٢,٤	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية".

وهذا يعني تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا، مما يدل على فعالية البرنامج في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يعني تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن النمو اللغوي يسير في مراحل منتظمة متدرجة، فالمدقق في نشأة الصعوبة اللغوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن النظر إليها على أنها صعوبة تتأثر بالجانب النمائي والتي يظهر فيها الاضطراب في مراحل النمو اللغوي الطبيعي . فالطفل يكتسب في كل

مرحلة من مراحل النمو اللغوى نظاماً من أنظمة اللغة ابتداءً من الأصوات ، والتى تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتنتظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس لتكون جملاً تستخدم فى حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، والفشل فى اكتساب النظام الصوتى يؤدى إلى فشل فى الأداء اللغوى ككل ، إذ إنه النظام الأساسى الذى تبنى عليه باقى الأنظمة اللغوية (النحوى – الدلالى).

فالنظام الصوتى عملية طويلة المدى، حيث يؤدى تتابع الأصوات بشكل سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالى يؤدى ذلك إلى جمل ذات دلالة، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح.

وتظهر صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى عينة الدراسة، وذلك لأن التلميذ كلما تقدم فى مراحل دراسته التالية يتعرض لنماذج لغوية أرقى وأعلى فى مستواها متضمنة قواعد نحوية، وبلاغية، ودلالية متنوعة، فإذا فشل فى استخدام أول أنظمة اللغة ــ وهو النظام الصوتى – بشكل سليم ، فإن ذلك يحول دون ارتقاء منحنى النمو اللغوى لديه فى شكله الطبيعى مما يؤثر على تحصيله الأكاديمى بشكل كبير .

و يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء الأسس التى قام عليها البرنامج وما تضمنه من مهام وأنشطة متعددة ومتنوعة حيث قام برنامج الدراسة على أسس علمية مستمدة من تحليل التراث النفسى الخاص بفئة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مما أدى إلى المساعدة فى اختيار المحتوى المناسب، والأنشطة والمهام الملائمة لطبيعة الصعوبة، وكذلك ساعد على اختيار الاستراتيجية الملائمة لتقديم هذا المحتوى، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المعينة على تنفيذ المهام المطلوبة مثل استخدام التسجيلات الصوتية ، والتى يعرض من خلالها نماذج

لغوية صحيحة وسليمة، وكذلك استخدام وسائل العرض المرئية، مثل جهاز عرض الشفافيات، وشفافات العرض وبذلك يجمع البرنامج بين الوسائل السمعية، والبصرية، والتي تخاطب أكثر من حاسة لدى التلميذ مما يساعد على تنفيذ أنشطة ومحتوى البرنامج بشكل أكثر فعالية. كما ساعد في إعادة تكرار أنشطة البرنامج وممارستها في سهولة ويسر، وهو ما أدى بدوره إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وقد أكدت العديد من الأطر النظرية على أن صعوبات التعلم ومن ضمنها الصعوبات اللغوية والتي تشمل صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ترجع إلى عجز وظيفي، وهذا يعني أنه من الممكن علاج هذه الصعوبة عن طريق التدريب على بعض المهام والأنشطة الملائمة، حيث يتم تحديد الأصوات المتشابهة في النطق، كما يتم تحديد بعض المهام المتعددة والمتنوعة والتي يتم تدريب التلاميذ عليها لتحسين نطق هذه الأصوات وهي (ذ – ظ – ث)، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التي تتناول مثيرات لكلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء، ويطلب من كل تلميذ التعبير عنها مراعيا النطق الصحيح لها، ومن أجل ألا يختلط الأمر على التلميذ فيما تثيره الصورة من كلمات. فقد تم كتابة الكلمات المعبرة عن الصور لينطق التلميذ الكلمة مع ربطها بالصورة المعبرة عنها، فالصور تمد التلاميذ بفرص هائلة لاستثارة التعبير الشفهي لديهم، ولمزيد من التأكيد على نطق الأصوات بشكل صحيح تم وضع أنشطة تتضمن كلمات مفردة تحتوي على أصوات الذال، والثاء، والظاء، ثم أنشطة تحتوي على جمل بها هذه الأصوات، وبذا يتأكد النطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ، وقد ظهر التحسن في نطق هذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة في أثناء عملية التدريب على أنشطة البرنامج . فالتمييز في النطق بين حرفي (ذ-ظ) وحرف (ز) ، وكذلك التفريق في النطق بين حرفي (ث) و (س) يعتبر مؤشراً على قدرة التلميذ على نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، أما إذا فشل التلميذ في التفريق نطقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم يتصف بأنه دائم القلق، والخوف، فلديه صورة سالبة عن ذاته، وسوء في التوافق الشخصي، والانفعالي، والاجتماعي لديه، كما يتصف التلميذ ذي الصعوبة في التعلم بالعدوانية و الانسحابية ، فهو دائم التخوف، وغير قادر على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط داخل الفصل الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي الشفهي، ولذا اعتمد التدريب في بدايته على نشاط تمهيدي يمكن من خلاله تخليص التلاميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية ومحاولة التغلب عليها بالممارسة الجماعية للأنشطة الترفيهية، وكذلك بإشعار التلاميذ بثقتهم بأنفسهم عن طريق قيام كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه ، أو أسرته ، أو أي شئ يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له ؛ مما يقلل من حدة الخوف والقلق لديه من مواجهة الآخرين وهي الخطوة الأولى في علاج صعوبات التعبير الشفهي.

ويتم ذلك أيضا من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه ، وعدم مقاطعته في الحديث ، وكذلك الإنصات حينما يتحدث ، وإبداء

لاهتمام برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس عن طريق رفع روحه المعنوية ، وإعطائه بعض الهدايا كجائزة محفزة له على مواصلة المشاركة في الحديث.

كما اعتمد النشاط التمهيدي على تدريب التلاميذ على الجرأة في الحديث، واختيار الأسلوب المناسب للتحدث في الموضوعات المختلفة، وقد كان لتصوير التلاميذ ــ في أثناء التدريب ــ باستخدام الفيديو عامل مهم في إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو، حيث حفز ذلك التلاميذ للتحدث والمشاركة معها في الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع ذلك البهجة والسعادة بينهم، مما ساعد على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى للبرنامج بصورة جيدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء ما وفره برنامج الدراسة من عوامل الاستثارة المختلفة ، والتي ساهمت في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه الصوتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث تم استثارة التلاميذ لنطق الأصوات الثاء، والذال، والظاء من خلال عرض مجموعة من الصور الملونة بحيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أحد الأصوات الثلاثة، وللتأكيد على ضرورة نطق هذه الأصوات بشكل صحيح ، تم استخدام شرائط كاسيت مسجل عليها النطق الصحيح لكل كلمة متضمنة التأكيد على أصوات الثاء والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت في نموذج صحيح وبين شكله المكتوب ، بالطريقة التي أدت إلى استخدام مهارات اللغة في علاج صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل الأصوات المتضمنة في هذه الكلمات بما أثر في تثبيت النطق الصحيح لأصوات الثاء، والظاء، والذال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذي لم

يتوافر لتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث لم يهتم البرنامج المعتاد في تعليم اللغة العربية بنطق الأصوات (الثاء، والظاء، والذال نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فـي نطـق هـذه الأصوات نطقا صحيحا .

ويرتبط بهذه النقطة حقيقة لغوية أكد عليها التربويون في كتاباتهم ، ألا وهي أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تـؤثر وتتـأثر ببعـضها البعض ، وهو ما أكدته الدراسة في إطارها النظري وظهر في أنشطة البرنامج التي تعالج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه الصوتي ، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى الباحثة لمراعـاة النطـق الـصحيح لأصوات الذال والثاء والظاء ، وكذا كتابة هذه الأصوات في شكل مفرد أو في كلمات وجمل ، مع الإشارة إلى قراءة الحروف مركبة ومفردة من قبل التلاميذ الأمر الذي أسهم بشكل فعال في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقـا صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

أيضاً فالبرنامج الذي قدمته الدراسة قد ركز علـى عـلاج صـعوبات التعبير الشفهي في الجانب الصوتي من خلال الاعتماد علـى بعـض الأسـس والمسلمات المشتقة من نظريات التعلم والتي تسهم في اكتـساب اللغـة مثـل الاعتماد على السياقات اللغوية المتكاملة . وذلك انطلاقاً من ضـرورة تعلـيم التعبير الشفهي في جانبه الصوتي من خلال تضمين أصوات الـذال والثـاء والظاء في سياق كلمات وجمل لها معنى ، بما يزيد مـن ثبـات نطـق هـذه الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراث النفسي الذي يؤكـد علـى أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد المجردة مـن

المعلى ، الأمر الذى ساعد فى علاج صعوبة نطق أصوات الذال والضاد والثاء نطق صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

كما كان لتكرار التدريبات التى تركز على علاج مظاهر الصعوبة فى نطق أصوات الذال ، والثاء ، والظاء من خلال عملية ربط المثيرات البصرية للحروف والكلمات والجمل بالأصوات المعبرة عنها أثر فى مساعدة التلاميذ عينة الدراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة الذال، والظاء، والثاء، وذلك عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز الحرف بلون مخالف للون الكلمة، وكذلك كانت تبرز الكلمة بلون مخالف فى الجملة وفى نفس الوقت يبرز الحرف داخل نفس الكلمة بلون ثالث.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية إلى أهمية الدور الذى يلعبه التعزيز فى اكتساب اللغة ، وعلاج صعوباتها ولذا اعتمدت الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التعزيز ابتداءً بالتعزيز المعنوى والقائم على التشجيع، والاستحسان، وانتهاءً بالتعزيز المادى مثل تقديم قطع الحلوى، أو ميدالية ، أو أقلام، أو ألوان، كما راعت الباحثة التعامل مع هؤلاء التلاميذ بود ، وعطف، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة عينة الدراسة بأنفسهم واعتزازهم بذواتهم وتقديرهم لها، كما ابتعدت الباحثة نهائياً عن نهر التلاميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج وإتقان نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا .

وقد لعب التقويم بأنواعه ومراحله دورا كبيرا فى إتقان التلاميذ نطق أصوات الذال والثاء والظاء ، فقد كان لاستخدام التقويم التكوينى الذى يعقب كل نشاط دور مهم فى ذلك ، حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعالج نفس

الصعوبة إلا بعد التأكد تماماً من وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان للنشاط السابق، هذا بالإضافة إلى استخدام التقويم النهائي والذي يطبق كل مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، فإذا وصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يتم الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يعاد تدريبه ثانية على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بأبعاده الفرعية لكل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب النحوي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب النحوي	التجريبية	٣٦	١٥,٤٢	٢,٧	٢١,٦	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٧,٥٣	٢,٤		

من الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب النحوي بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول :

يَنص هذا الفرض على أنه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج

الدراسة والجدول(١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى استخدام جمل متكاملة الأركان .

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصحوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان	التجريبية	٢٦	٧,٢٦	١,٣٧	١١,٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٤٤		

يتضح من الجدول (١٦)أنه توجد فروق ذات دلالـة إحـصائية عـن مستوى (٠,٠١) فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسـط درجـات تلاميـذ المجموعـة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لـصالح متوسـط درجـات المجموعـة التجريبية.

الفرض الفرعى الثانى:

ينص هذا الفرض على أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول (١٧) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام الاستفهام والجواب عنه

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه	التجريبية	٢٦	٨،١٥	١،٤٣	١٠،٣	٠،٠١
	الضابطة	٣٠	٤،١٧	١،٤٤		

ويتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٦) في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

من الجداول (١٥)، (١٦) ، (١٧) يتضح تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي ، وأبعاده الفرعية من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام، والإجابة عنه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالتعبير عن نفسه باستخدام الجمل الاسمية والفعلية ، والتساؤل عن الأشياء من حوله أو الإجابة عن التساؤلات المطروحة عليه تعد من أخطر مراحل النمو اللغوي ، فهي تمثل اللبنة الأساسية له ، ولذا فالتعرف على الصعوبات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة ، ووضع الأنشطة الملائمة

لعلاجها يعد عاملاً مهماً في تجنب الصعوبات اللغوية في المراحل اللاحقة ، ذلك أن الأنظمة التركيبية والتي تتناول كيفية صياغة السؤال والإجابة عنه ، وكيفية إنتاج جمل اسمية وفعلية لا تتعامل مع الكلمات مفردة ، وإنما تتعامل مع شكل مركب للكلمات وتنظيمها في جمل , كما تتناول وظائف الكلمة في التركيب وأحوال إعرابها وتحليل ذلك كله .

والفشل في اكتساب الجانب النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تكوين الجمل، حيث يستطيعون قول الكلمات متصلة ولكنهم يواجهون مشكلات في تكوين الجمل، فهم يظهرون قصوراً واضحاً في التجهيز السينتاكتي والذي يظهر أثره في صعوبة استخدام جمل اسمية وفعلية سليمة، وصعوبة فهم الجمل الاستفهامية، أو الإجابة على الاستفهام الذي يتعرضون له بطريقة صحيحة، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ استخدام كلمات مفردة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن اكتساب النظام النحوي يحدث بعد تعلم اكتساب النظام الصوتي، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعدهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وبالتالي إضفاء معنى على جملهم البسيطة فالعلاقة بين النظامين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظام الصوتي قد زادت كفاءته، وتم تنميته من خلال التدريب على أنشطة البرنامج فإن ذلك يؤثر إيجابياً في زيادة كفاءة النظام النحوي، وهو ما حدث بالفعل، حيث ازدادت كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجانب النحوي بعد التدريب على أنشطة البرنامج.

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية لنموذج علاج صعوبات اللغة ، والتي ألقت الضوء على بعض المبادئ الرئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية ، والتي تضمنها البرنامج الحالي ، كتحديد ما يشكل خطوات العمل العلاجي في عبارات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في البداية، ثم تحديد الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المعينة التي تزيد من فعالية التدريب على النشاط ، وكذلك تقييم العوامل البيئية ، والذي يعني أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم لأن ذلك يزيد من أدائه ، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان التدريب على أنشطة البرنامج يتم في المدرسة التي يلتحق بها التلاميذ عينة الدراسة، حتى يشعروا بالألفة المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة القلق النفسي والذي يعد نتاجاً طبيعياً للتدريب في مكان يعد جديداً أو غريباً على التلميذ، حيث يؤدي التدريب في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى زيادة فعالية أدائه في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج ، هذا بالإضافة إلى محاولة جعل بيئة التعلم يسودها الود والعطف وجو الألفة والمحبة من خلال ابتعاد الباحثة عن أي توبيخ لأي تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دائماً تشجعهم على المشاركة في الأنشطة، وتعليمهم الثقة بأنفسهم، وتقدم لهم الهدايا كالحلوى والأقلام ، هذا بالإضافة إلى إشاعة روح البهجة والمرح بين الباحثة والتلاميذ عن طريق إثارة الفوازير والنكات في المواقف المختلفة، مما زاد الألفة بين الباحثة والتلاميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إتقان

التلاميذ للجانب النحوي ، حيث زاد أداء التلاميذ لبناء جمل من تأليفهم ، وكذا قاموا ببناء تساؤلات وإجابات في مجالات مختلفة مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للتحقق من معيار القياس في البرنامج الحالي فقد شمل كل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقويماً تكوينياً يلي كل نشاط من أنشطة البرنامج، حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد تماماً من أن التلميذ قد وصل إلى حد الإتقان للنشاط السابق، وهو ما حددته الباحثة بالاستجابة الصحيحة لـ ٨٠% من مفردات التقويم، فإذا لم يصل التلميذ إلى هذا الحد يعاد تدريبه بصورة فردية حتى يصل إلى مستوى الإتقان، وبالتالي يتم الانتقال إلى النشاط التالي ، كما تضمن البرنامج تقويماً نهائياً يلي مجموعة كل أنشطة خاصة بصعوبة معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المتتالية والخاصة بصعوبة معينة في علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك في علاج صعوبات الجانب النحوي ، من تكوين جمل متكاملة الأركان وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان التربويون يؤكدون في بحوثهم على ضرورة اتباع أسلوب معين في ترتيب المادة المتعلمة عند تخطيط وبناء البرامج ، فقد كان للترتيب الذي اتبع عند إعداد أنشطة البرنامج أثر كبير في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه النحوي ، فقد سارت أنشطة البرنامج في ضوء تسلسل وخطوات وإجراءات مرتبة ومنظمة تنظيما أسهم في إتقان الجانب النحوي وعلاج صعوباته ، حيث سار التدريب على كل الصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم في التدريب على أنشطة هذا الجانب .

وهناك العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومناسبة من أجل العلاج ، ومنها مبدأ التعزيز من خلال إمداد التلاميذ بمواد جيدة مثل قطع تمثل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلاميذ مثلاً، أو صور تمثل أحداثاً ويطلب منهم الحديث عنها ، وقد استخدمت الباحثة بعض الوسائل المعينة من البطاقات والصور الملونة والشفافيات التعليمية مع جهاز العرض العلوى في تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذى ساعد فى جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعالة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، ففى سبيل علاج الصعوبة الخاصة بإنتاج جمل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات مقواه ملونة تحتوى جملاً اسمية وفعلية تعرض على التلاميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عن أحداث متعددة ليعبر عنها التلميذ بجمل اسمية، وفعلية، أما النشاط الأخير فقد تم استخدام جهاز عرض الشفافيات لعرض فقرات كاملة يستخرج منها التلاميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها فى بطاقات بيضاء توزعها عليهم الباحثة. وبذلك تعددت وتنوعت الوسائل المعينة فى علاج الصعوبة الواحدة، بحيث يتم مخاطبة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما ساعد على زيادة فعالية الأنشطة فىعلاج صعوبات الجانب النحوى.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء استراتيجية التدريب التى اتبعتها الباحثة، حيث اعتمدت فى عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، والتى تتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة فى مواقف مختلفة ، حيث كانت تناقشهم بصفة مستمرة حتى يستطيع التلاميذ استخدام جمل متكاملة الأركان ، مع استخدام الاستفهام فى المناقشة بين الباحثة

وكل تلميذ مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوي . إيجابيــة وطبيعيــة وهذا ما كانت تقوم به الباحثة مع كل تلميذ .

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام فنون اللغة الأخرى في علاج صعوبات التعبير الشفهي، حيث تضمن البرنامج استخدام فن القراءة في أنشطته ، حيث كان كل تلميذ يقوم ليقرأ فقرة من خلال جهاز عرض الشفافيات بعد سماعها من الباحثة، وكذلك استخدام فن الكتابة، حيث تم توزيع ورق أبيض وأقلام على التلاميذ لاستخدامها في كتابة ما توصل إليه كل تلميذ من خلال الفقرات المعروضة على جهاز عرض الشفافيات , وبذلك تم الجمع بين فنون الاستماع، والقراءة والكتابة في علاج صعوبات الفن الرابع للغة , وهو التعبير الشفهي، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تنمى وتعالج من خلال اللغة، وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها .

كما تضمن البرنامج تنويعا للمثيرات وتعزيزا مستمرا سواء كان مادياً أو معنوياً الأمر الذى كان له دور بالغ الأهمية في زيادة الكفاءات ودافعية التلاميذ وإشاعة روح المنافسة بينهم للحصول على هذه المعززات، مما أدى إلى إثراء أنشطة البرنامج وزيادة فعاليتها في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه النحوي ، وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل صعوبة أثر بــالغ فــي نجــاح البرنامج في العلاج حيث كان يقدم في كل نشاط حوالي عشر مفردات لــلأكثر للتدريب على الصعوبة، هذا بالإضافة إلى علاج نفس الصــعوبة مــن خــلال نشاطين آخرين يتضمن كل منهما نفس العدد أو أكثر من المفردات، ممــا أدى إلى إتقان المهارة اللغوية لدى التلاميذ , وبالتالي تخطي الصعوبة التي تحــول دون أداء هذه المهارة .

كما تفسر هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التي يتم التدريب عليها، حيث تضمن البرنامج استراتيجية الطريقة المولفية لتعليم اللغة، وهي الطريقة القائمة على المنهج التركيبي، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التراكيب اللغوية الأساسية، وكذلك نماذج من الجمل المتدرجة في الترتيب حسب التقدم في المستوى المطلوب، حيث يتم التدريب على هذه التراكيب من خلال الجمل، والكلمات في شكل نماذج جيدة التركيب، والتي تم عرضها من خلال جهاز عرض الشفافيات، حيث اعتمد التدريب من خلال هذه الاستراتيجية على كل من القص المكتوب والمقروء ، الأمر الذي زاد من كفاءة التلاميذ عينة الدراسة ومستوى أدائهم في الجانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان ، واستخدام الاستفهام والجواب عنه . وقد أسهمت الأمور السابقة في تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي في جانبه النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان ، واستخدام الاستفهام والجواب عنه مما يشير إلى فعالية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه النحوي.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بأبعاده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "ت" للكشف عن دلالة الفروق في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول(١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	التجريبية	٢٦	١٠,٩	١,١٤	١٠,٩	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٥,٥٧	٢,٢٣		

من الجدول(١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول:

ينص هذا الفرض على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة لمواقف الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن

دلالة الفروق فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة والجدول(١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع	التجريبية	٢٦	٨,٣	١,١٧	٨,١	٠,٠١
	الضابطة	٠	٤,٦٦	٢,٠٧		

من الجدول(١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

الفرض الفرعي الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه:توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول(٢٠) يوضح ذلك .

جدول (٢٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٥	١,١٧	١٠,٠٠٩	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٠,٩	٢,٠٧		

من الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

يتضح من الجداول (١٨) ، (١٩) ، (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بأبعاده من استخدام كلمات مناسبة للموضوع و إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف ابن جني اللغة حيث عرفها بأنها "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، فالأغراض هي المعاني والدلالات . فالغاية الحقيقية من استخدام اللغة هي توصيل المعنى ، ومن غير ذلك أن تكون هناك لغة حقيقية ، فاكتساب الأطفال للأصوات والتراكيب النحوية لا يعني اكتساب اللغة وإنما ينبغي أن يمتد هذا الاكتساب للمعنى ، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، وكذا ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب , فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط , وإنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي , وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه . وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية.

فالجانب الدلالي إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب اللغة , والغاية القصوى من استخدامها , فإذا كانت الغاية من تعلم اللغة هي تنمية قدرات المتكلم على التحدث، فإن هذه الغاية تتحقق من خلال إنتاج موضوع متكامل الأركان، مع استخدام كلمات مناسبة لسياق هذا الموضوع ، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

و تفسر هذه النتيجة أيضا في ضوء استراتيجية التدريب على أنشطة البرنامج . فقد قدم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، حيث تم اختيار مجموعة

من النصوص اللغوية المتكاملة والمناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ، وتم صياغتها بحيث تعالج صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، بحيث يعرض النص فى صورة متكاملة ثم تحذف منه مجموعة من الكلمات الرئيسة التى تؤثر فى فهم الموضوع ، ثم يدرب التلاميذ على كيفية استنتاج الكلمات الناقصة ووضعها فى المكان المناسب له ، وقد أكسب هذا الأسلوب تلاميذ المجموعة التجريبية القدرة على التفكير فيما يجب أن يتضمنه الموضوع من كلمات مناسبة له

ويرتبط بذلك معرفة أن عملية إنتاج اللغة فى جوهرها هى عملية تحليل دلالى يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع من خلال الربط بين الكلمات وسياقها المطروح فى الموضوع ذاته ، وهذا ما توافر فى أنشطة البرنامج فإنتاج اللغة لم يكن مقتصراً على فهم واستخدام الكلمات المعرفة فقط ، بل تعدى ذلك إلى استخدامها فى سياق النص اللغوى ، وبيان دلالات الألفاظ المتضمنة فيه . الأمر الذىّ أسهم فى فهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة للسمات الدلالية المتضمنة فى الموضوعات التى طرحت بالبرنامج ، بما أثر فى فهمهم للكلمات التى يجب أن تتضمن فى سياق أى موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء بعض التصورات النظرية التى قدمت لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق استخدام فن القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني والعلاقات اللغوية داخل الكلمات الجديدة وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل في سياقات جديدة ويساعد أيضاً على للتحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، ولأهمية هذه العوامل التنظيمية فقد تم تضمينها في البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل التكامل بين الفنون اللغوية من القراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفهي في معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق في شكل متكامل للموضوع الأمر الذي أسهم في رفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في انتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

ولما كان التراث النفسي والتربوي يؤكد على ضرورة تنويع المواد اللغوية لتتلاءم وتواكب حاجات المتعلمين فقد كان لتنويع المواد اللغوية في برنامج الدراسة أثر كبير في زيادة مستوى أداء المجموعة التجريبية في الجانب الدلالي للتعبير الشفهي ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة في مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة في تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الأشاني وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والبيئية مثل: التلوث البيئي ونهر النيل والعلم وغيرها من الموضوعات، مما كان له بالغ الأثر في إثراء التدريبات بألفاظ وتراكيب في مجالات مختلفة ومتنوعة بالشكل الذي يتلاءم مع احتياجات التلاميذ ، إذ أن تنوع فرص التدريب من خلال الموضوعات المختلفة قد أثرى الثروة اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات في سياقات متعددة .

وإذا كانت حاجات المتعلمين واهتماماتهم من الأسس المهمة التي يجب أن يبنى في ضوئها أي برنامج . فإن برنامج الدراسة الحالية قد راعى اهتمامات التلاميذ والمتمثلة في إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير الشفهي . فقد تركت لهم حرية التفكير في بعض الموضوعات التي يمكنهم التحدث فيها . وقد أدى ذلك إلى تشجيع التلاميذ على طرح مجموعة من الموضوعات الحيوية التي يحبون التحدث عنها مما كان له إسهام كبير في استنتاج كلمات مناسبة لسياق الموضوع الذي يريدون التحدث عنه وكذا في محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بعنصر الدافعية والتي تولد الرغبة في التعلم. حيث راعى البرنامج ذلك في أنشطته . فقد كانت الباحثة تثير دافعية التلاميذ للتحدث وتحمسهم للمشاركة في أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم في الحياة وإن كانت بسيطة . مما كان له أثر بالغ في اشتراك التلاميذ في أنشطة البرنامج في أثناء التحدث عن هواياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذي جعلهم يعبرون شفهيا بشكل جيد مراعين في ذلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما ارتبطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسة للجانب الدلالي كاختيار الكلمات المناسبة لسياق الموضوع وكذا التدريب على الجوانب التي يتكامل الموضوع من خلالها كاستخدام مقدمة مناسبة وترتيب الأفكار بشكل منظم وكذلك اختتام الموضوع بفقرة ملائمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التي كانت تقدم للتلاميذ والتي كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفافيات بأشكال متنوعة وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التي كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التي يستخدم فيها التلاميذ القراءة

والكتابة ، حيث أدى هذا التنوع إلى زيادة كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة للسياق

و تفسر هذه النتيجة في ضوء تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ، فاستخدام الأسلوب المتدرج في عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ لهذه التدريبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو عائق ، ففي سبيل التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم التدريب أولاً من خلال عرض موضوع قرائي يقرأه التلاميذ من خلال شاشات العرض بعد أن يستمعو لقراءته من الباحثة ويتفهموا معانيه جيداً ، ثم يختفي من أمامهم، ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى ، ثم يطلب منهم إكماله، وفي النشاط التالي يتم التدرج إلى موضوعات محذوف منها كلمات رئيسية تؤثر في المعنى، ويطلب منهم إكمالها ، وذلك كله دون التعرض لنص متكامل كما حدث في النشاط الأول ، وفي النشاط الثالث يتم التدرج إلى جمل منفصلة في معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعاني المختلفة كما يتطلبها السياق وبالتالي يؤدي هذا التدرج إلى إتقان الأنشطة الخاصة بهذه الصعوبة الأمر الذي ساهم في علاجها.

أما بالنسبة التدريبات الخاصة بالصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان فقد سار التدرج فيها ما بين السهل والصعب حيث تناول النشاط الأول فقرات متكاملة تعالج موضوعات متنوعة يتم التدريب عليها باستخدام جهاز العرض العلوي حيث يتبادل فيه التلاميذ مع الباحثة الأفكار عن المقدمة وترتيب الأفكار الرئيسية للموضوع والخاتمة فالباحثة تستمع لما يقوله التلميذ ثم تعلق

عليه وتقترح اقتراحا جديدا له مما أدى إلى إثراء النشاط وفعاليته في علاج الصعوبات الدلالية ، ثم تدرجت الأنشطة للتعبير عن قصة مصورة ، حيث يعرض على التلميذ قصة موزعة أحداثها على بطاقات تعبر كل بطاقة عن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضها البعض لتعبر عن قصة متكاملة ، لها مقدمة ، وأحداث متسلسلة ، وخاتمة مناسبة مع التأكيد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لسياق الموضوع والتي تخدم المعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير في علاج صعوبات الجانب الدلالي ، حيث تركت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالكلمات المناسبة دون إشعار التلميذ بأنه يتحدث بصورة خطأ مما أفاد التلميذ بالثقة في نفسه وقدراته على التعبير باستخدام كلمات مناسبة للسياق مع إنتاج الموضوع في شكل متكامل ، ثم تدرجت الأنشطة لتصل إلى أعلى مستوى مطلوب من التلميذ أن يصل إليه في التعبير الشفهي ، حيث يعطى التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مراعياً كل ما تم التدريب من قبل ، ومما هو جدير بالذكر أن ترك الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذي يحبه التحدث فيه أثر كبير في إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو وبما زاد من كفاءة تلاميذ المجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن القصة تعد من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه . وذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة أو حفز المشاعر وحو ما تمليه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث ووقائع مثيرة تجعل التلاميذ يقبلون عليها بكامل وعيهم وإدراكهم ، وقد تم تضمين هذا الفن في برنامج الدراسة . حيث تعد القصة من

الوسائل الناجحة في التربية اللغوية للأطفال بشكل عام وفي علاج صعوبات التعبير الشفهي على وجه الخصوص حيث إنها من الناحية النفسية تستهويهم، وتشد انتباههم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن الناحية التعليمية تنمي لديهم الفكر والخيال ، وتوسع ثقافتهم ، وتستثير دوافعهم للتعلم ،كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً في تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابات لغوية متعددة ومتنوعة ,كما أنها تثير التشويق لمعرفة مقدمتها وأحداثها ونهايتها ، إذ إنها تتضمن عناصر رئيسية ، ولأجل ذلك تضمن البرنامج بعض الأنشطة القصصية في شكل روائي مكتوب مرة ، وفي شكل مصور مرة أخرى ، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدمتها، وأحداثها ونهايتها ، حتى أن بعض التلاميذ قد استهواهم الأسلوب القصصي لقامت الباحثة باختيار بعض القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ، وتم توجيههم لقراءتها ثم حكايتها أمام زملائهم ، ملتزمين في ذلك بالأركان الأساسية للموضوع واستخدام كلمات مناسبة لسياقه.

المراجـــع
العربية والأجنبية

أولا : المراجع العربية

١- **أحمد أحمد عواد (١٩٨٨)** : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢- **أحمد أحمد عواد (١٩٩٢)** : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣ **أحمد زكي صالح (١٩٧٨)** : كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٤- **أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣)** تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥- **أحمد عكاشة (١٩٨٠)** :علم النفس الفسيولوجي. الطبعة الخامسة، القاهرة :دار المعارف.

٦- أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) : بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٧- أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢) : المهارات اللغوية : ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار السلم للنشر والتوزيع.

٨- أنسي محمد قاسم (٢٠٠٠) : مقدمة في سيكولوجية اللغة، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

٩- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٠٣ - ١٧٩

١٠- بثينة محمود محمد (١٩٩٩) : فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

١١- تيسير مفلح الرحيم (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تدريسهم، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤- جمال مصطفى العيسوي (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٥- جمال مصطفى العيسوي (١٩٩١) : برنامج لتنمية بعض مهارات التحدث، وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- جمعة سيد يوسف (١٩٩٨) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، الطبعة الثانية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- جوديث جرين[٢] (١٩٩٣) : علم اللغة النفسي : تشومسكي وعلم النفس، ترجمة : مصطفى التوني، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٨- جون ليونز (١٩٨٥) : نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق : حلمي خليل، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٩- حسام البهنساوي (١٩٩٤) : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، القاهرة : مكتبة الثقافة العربية.

٢٠- حسن حسين زيتون (١٩٩٧) : التدريس : رؤية في طبيعة المفهوم، القاهرة : عالم الكتب.

٢١- حسن حسين سليمان قورة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، مجلة التربية، العدد ٢٦، السنة ٨ يوليو ١٩٩٨، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية – دولة الكويت.

٢٢- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين : الإعدادية والثانوية، الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.

٢٣- حسين الدريني، وحمدي محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) : علم النفس التعليمي للمستوى الثاني، (برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجمعي – الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة الأزهر).

مـوسـوعـة التـصـوير الشـامل

٢٤- حنفي بن عيسى (١٩٨٠) : محاضرات في علم النفس اللغوي، ط٢، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

٢٥- خالد الفاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٦- خيرى المغازي، بدير عجاج (١٩٩٨) : اختبار الفهم القرائي: كراسة التعليمات، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٨- رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية في التعليم العام : نظريات وتجارب، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٩ روبرت سولسو (١٩٩٨) : علم النفس المعرفي، ترجمة : محمد نجيب الصبوة وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- زكريا اسماعيل (١٩٩١)طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٣١- زيدان أحمد السرطاوي، كمال سالم سيسالم (١٩٨٧) : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً : خصائصهم وأساليب تربيتهم، الرياض: دار عالم الكتب.

٣٢- زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مترجم، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٣٣- زينب محمود شقير (٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل ، الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٣٤- سامي محمود عبد الله (١٩٩٦) : اكتساب اللغة الأم من منظور اللسانيات الحديثة، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٤٥، ص ص ١٥٧-١٩١

٣٥- سرجيوسبيني (٢٠٠١) : التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٣٦- سعيد عبد الله لافي (١٩٩٤) : الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي تشخيصها ومقترحات علاجها، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٣٧- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٣٨- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٠- صبحي عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي : دراسة تشخيصية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤١- عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد، محمد نجيب، جمعة سيد عبد اللطيف، معتز سيد، سهير فهيم (١٩٩٠) : علم النفس العام، ط٣، القاهرة : مكتبة غريب.

٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تحليل عملية الكلام وبعض نتائجه التطبيقية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد ٣، ص ص ٢٥-٦٧.

٤٤- عبد العزيز الشخص (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام : خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٤٥- عبد العليم إبراهيم (١٩٨١) : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف.

٤٦- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩) : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة : المرحلة الأساسية العليا. القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٧- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٣) : تقويم منهج التعبير بالمرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤٨- عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٢) : علم اللغة النفسي. الرياض : عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.

٤٩- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أولا : المراجع العربية

٥٠- عبد الهادي عبده، فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية القراءة، القاهرة : دار المعارف.

٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، طنطا : المكتبة القومية الحديثة.

٥٢- عبده الراجحي (١٩٧٧) : النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج، الإسكندرية : مطبعة دار نشر الثقافة.

٥٣- علي عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٥٤- عمرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة. رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٥- عيطة عبد المقصود يوسف (١٩٨٧) : تنمية بعض مهارات التعبير التحريري والوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٦- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني، ص ص ٤٤٥-٤٩٦

٥٧- فتحي يونس، محمود الناقة، ورشدى طعيمة (١٩٨٧) : تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، القاهرة : مطابع الطوبجي.

٥٨- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات المتحدة دراسة مسحية -تربوية -نفسية- مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص ١٢١-١٢٧.

٥٩- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم، عمان: دار وائل النشر والتوزيع.

٦٠- كاظم ولى أغا (١٩٨٦) : علم النفس الفسيولوجي، بيروت : دار الآفاق.

٦١- كريمان بدير، وإميلى صادق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة : عالم الكتب.

٦٢- كريمان عويضه منشار، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات السلوك – كما يقدرها المعلم – لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٤، جـ٢، ص ص ١٤٥-٧٦ .

٦٣- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٤- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة : زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٥- لندا هارجروفه، وجيمس بوتيت (١٩٨٨) : التقييم في التربية الخاصة "التقويم التربوي"، ترجمة : عبد العزيز السرطاوي، وزيدان السرطاوي، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٦٦- مارك ريشل (١٩٨٤) : اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، لبنان : مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع .

٦٧- محمد البيلى وعبد المجيد الشنواني ونبيل محمود، وعبد الحافظ الشايب (١٩٩٢) : صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ دراسة مسحية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٧٠، ص ص ٧٩-٣٥٩ .

٦٨- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض ، الكويت : دار القلم.

٦٩- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية، الكويت : دار القلم.

٧٠- محمد عادل هجاجي (٢٠٠٣) : سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم : دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٧١- محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة (١٩٩٥) . التعبير اللغوي : مكوناته، ومشاط تعليمه وتنمية مهاراته، دبي : وزارة التربية والتعليم.

٧٢- محمد علي حسن، وفايز محمد عيد (١٩٩٦) : المدخل إلى صعوبات التعلم- رسالة المعلم المجلد السابع والثلاثون، عمان ، ص ص ١٩-٢٧ .

٧٣- محمد علي كامل (١٩٩٧) : بروفيلات "التحكم الذاتي والتوافق النفسي" لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة من منظور سيكوفسيولوجي ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص ٢٨٥-٣١٢

٧٤- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى الرشد، جـ١، الكويت : دار القلم.

٧٥- محمد عماد الدين إسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣) : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، كراسة التعليمات، ط٦، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٧٦- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين ذوى صعوبات التعلم، والعاديين فى بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد : ٣٤ ، ص ص ١٧٣-٢٢٧ .

٧٧- محمود رشدى خاطر، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع.

٧٨- محمود فهمى حجازى (١٩٩٣) : البحث اللغوى، القاهرة - مكتبة غريب.

٧٩- محمود كامل الناقة (١٩٩٩) : تعليم الاستماع والكلام، الكويت : مركز البحوث التربوية لدول الخليج.

٨٠- مصطفى حمودة (١٩٩٧) : نظام الارتباط والربط فى تركيب الجملة العربية، القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر.

٨١- مصطفى خليل الشرقاوى (١٩٩٨) : التدريس العلاجى، القاهرة : مطبوعات جامعة الأزهر.

٨٢- مصطفى رسلان (١٩٨٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة : دار الكتب القومية.

٨٣- مصطفى فهمي (١٩٧٥) : أمراض الكلام، الطبعة الرابعة، القاهرة : مكتبة مصر.

٨٤- مصطفى فهمي ،وسيد غنيم (د . ت):اختبار الجشطلط البصري الحركي- لختبار بندر جشطلط القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص ص ٢١٢-٢٥٠ .

٨٦ على إبراهيم إسماعيل الليودى (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار ولدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٧- موفق الحمداني (٢٠٠٣) : علم نفس اللغة: من منظور معرفي، الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٨٨- ميشال زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالي في القواعد التوليدية والتحويلية، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت : مركز الإنماء القومي، ص ص ١٢-١٨ .

٨٩- نادية على مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تنمية بعض

المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩٠- ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣) : دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد الأول، المجلد الثاني، ص ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١ نايف خرما على حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٢٦)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

٩٢- نجلاء أحمد المحلاوي (٢٠٠١) : مستويات إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لطبيعة عمليتي تعلم اللغة وتعليمها في ضوء التوجهات الحديثة لعلم نفس التعرف، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٩٣- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : علم النفس اللغوي، ط٣، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

٩٤- يوسف الحمادي، ومحمد إسماعيل ظافر (١٩٨٤) : التدريس في اللغة العربية، الرياض: دار المريخ للنشر.

ثانيا المراجع الأجنبية

95- *Abrahamsen, E.P. & Shelton, K.C. (1989):* Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569 – 572

96- *Anderson, P.L. (1982):* A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Childeren. Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6, Pp. 359-362.

97- *Andolina, Charlene (1980) :* Syntactic Maturity and Vocabulary Richness of Learning Disabled Children at Four age Levels. Journal of Learning Disabilities, Vol. 13, No. 7, pp. 27 – 31

98-*Bryan, Tamis H. & Bryan, Games H. (1986):* Understanding Learning Disabilities, 3rd ed. California: Mayfield Publishing Company.

99-*Catts ,Hugh (1986)*:Speech Production Phonological Deficits in Reading Disordered Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, pp. 505 – 509.

100- **Coleman , Jant (1980) :** Oral story Making Experiences to improve the Oral Language Proficiencies and Sense of Story of Fourth Grade Remedial Reading students. ERIC,ED:216358

101-***Donn, B (1980):*** Oral Expression through Visuals. In: Louis Donald Toell Anthology Washington, PP. 60 – 68.

102-***Dunlap, Linda (1997):*** An Introduction to Early Childhood Special Education, Boston: Allyn and Bacon.

103-***Ediger, Marlow (1999):*** Oral Communication Skills in the Rural School, U.S.A. Missouri, Education Resources Information Center.

104- *Fox, Richard (1998) :* Thinking and the Language Arts. In:, Williams Burden (ed) Thinking through the Curriculum. Great Britain : MPG Book Ltd.

105- *Frant , barbara ; Levine , Harold & Master, george(1993):* Conversational Roles of Children with Developmental Delays and their Mothers in Natural and Structured Situations. Journal of American on Mental Retardation. Vol.97,No.4,pp 419-429.

106- *French, Lucia & Kimpak,Meesook (1995):* Young children's Play Dialogues with Mothers and peer's. Children Language, vol 8 , PP: 55-65.

107- *Goan, Felicia (2001) :* A study of Oral and Written Expression Abilities of Adolescents with Learning Disabilities. Thesis submitted to the Faculty of the Firaduate school of Education and Psychology of Touro College, New York.

108- *Goldstein, Barbar; Come, Harris; Kathleen c. & Klein, Diane M.* (1993): Assessment of Oral Story telling Abilities of Latino Junior High School Students with Learning Handicaps. Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No. 2 , pp.138-178.

109- *Gross, Jeams (1996):* Special Education Need in the Primary School: A practical Guide, 2nd ed,Buckingham: Open University Press.

110- *Hallahan, Damiel p. & Bryan, Games, H. (1981):* Learning Disabilities. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education. New Jersey: prfentice – Hall, Inc, Pp. 141-161.

111- *Hammil, D.D. (1993):* A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp 295-310.

112- ***Hammill, D.D. (1990):*** On Defining Learning Disabilities:an Emargine Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83

113- ***Humphries, Tom;Koltun, Hadley;Malone,Molly& Roberts, wendy (1994):*** Teacher - Identified Oral Language Difficulties among Boys with Attention Problems Journal of Development and Behavioral Pediatrics, vol.15, N. 2, pp 92 98

114- ***M.C.Reynolds&M.Ainscrow (1994)***: Children and Youth with Special Needs. in *Torsten Husen &* Neville Postlethwaith (eds) International Encyclopedia of Education, Vol. 2,pp.719-722..

115- ***Jordan, Daler (2000):*** Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida : Krieger Publishing Company.

116-*Kamhi , Alan G.; Gatts , Hugh w . & Mauer, Daria .(1990):* Explaining Speech Production Deficits in Poor Readers . Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 10, pp. 75-79

117-*Kearney, C.A. & Drabman, R.S. (1993):* The Write – Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No.1 , PP. 52 - 56.

118-*Lan, Susan E. & Lewandowski ,Lawrence (1994):* Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Psychoeducation Assessment, Vol.12, N. 2, pp 142-153.

119-*Luster, Carl (1989):* The Frame Game: A Flexible Conversation Activity. Paper Presented at The California Teachers of English to speakers of others Languages conference, Long Beach, CA, April, 20-23.

120-*Mangiel, John N.;Stale, Nancy K. & Willhid, Games (1984):* Teaching Language Arts: Classroom Application. New York: McGrow – Hill, Inc.

121-*Margo ,Mastropier & Scruggs, Thomas (1997):* Effective Instruction for Special Education . Boston : Little,Broum Company .

122-*Mathions, Debra A. (1988):* Communicative Competence of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities Vol. 21, N. 7, pp. 437 441.

123-*McCORD, Jill & Haymes, William (1988):* Discourse Errors in Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, PP. 238-242.

124-*McCormick , Linda & Schine , Flebusch* (1981).Language and Speech Disorders. in: Games Kaufiman & Doniel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP 530-545.

125-*McDonough, Steven. H. (1983) :* Psychology in Foregin Language Teaching. London . George Allen and Unwinltd.

126-*McFarland, Jacgueline & Shepard, Teri (1995):* Oral and Written Composition of Students with Learning Disabilities in Content Area Science. Journal of Learning Disabilities, Vol. 6, N.1, 13-17.

127-*Mclean, James& Mclean, Lee. K. (1999) :* How Children Learn Language. California : Singular Publishing Group.

128-*Mercer, Cecil. D. (1991) :* Standards with Learning Disabitities .New Yourk : Macnillan publishing.

129- *Moore, Kenneth D. (1994):* Secondary instructional Method .New York: Browen and Benchmark publishes.

130- *Polloway, Educard A., Pathon, James R., Sapyne, Tames S. & Payne puth A. (1989):* Strategies for Teaching Learners with Special Needs .Columbus : Merrill publishing Company.

131- *Richards,Tack& Rodgerds,Theadore (1995):*Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge: University Press.

132- *Roth, Froma P. , Spekman, Nancy J. and Fey , Ellen C.(1995):* Reference Cohesion in the Oral Narrative of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students. Learning Disability Quarterly, vol 78, pp. 25-40.

133- *Ruetz, Nancy (1997):* Communication Improving Reading, writing Speaking and Listening Skills In the work Place. Instructor's Guide. Work place Education, Project Alert. Wayne State University.

134- *Schoenbrodt, Lisa; Kumin, Libby & Sloan, John M., (1997):* Learning Disabilities, Existing Concomitantly with Communication Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No.3, PP. 261 281.

135- *Shea, Thomas M. & Bauer, Marie (1997):* An introduction to Special Education A Social Systems Perspective. 2nd ed, Chicago : Times Mivvor Higher Education Group.

136- *Siegel, Ernest & Gold, Ruth F. (1982):* Educating the Learning Disabled. New York: Macmillan publishing Co.

137-*Smith, S.W. (1990):* Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Special Education, Vol. 24, No. 1, pp. 85-109.

138-*Smith, Tom E ; Finne, David M.& Dowidy, Coral A. (1997):* Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.

139-*Stan, S. F. & Joseph C.P. (1995):* Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, No. 11, PP 586-597.

140-*Tarvent , Sara G. and Ellsworth,Patricia S. (1981):* Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP 491 – 511.

141- Taylor, Martin, M. (1990): Psycholinguistics. Learning and Using Language. New Jersey: prentice – Hall..

142- Wong ,Birnice (1998): Learning about Learning Disabilities.2nd ed , New York: Academic press.

143- Young, Richard,(1995): Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. Language Learning, ,Vol.45, No.1, pp 3 - 42.

ملحــق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين

م	الاســـــــــــــم	الدرجـــــــــــة العلميـــــــــــة
١	أ.د/فتحي على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – عين شمس.
٢	أ.د/محمود كامل الناقة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – عين شمس.
٣	أ.د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا
٤	أ.د/سيد صبحى	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – عين شمس
٥	أ.د/حامد زهران	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – عين شمس
٦	أ.د/مصطفى رسلان شلبى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – طنطا.
٧	أ.د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا.
٨	أ.د/السيد السمادونى	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا.

م	الاســــم	الدرجة العلمية
٩	أ٠د/رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – بنها٠
١٠	أ٠د/أشرف عبد القادر	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – بنها٠
١١	أ٠د/إسماعيل بدر	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – بنها٠
١٢	أ٠د/هشام الخولى	أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – بنها
١٣	أ٠د/على سعد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد – كلية التربية – بنها٠
١٤	أ٠د/محمد حسانين	أستاذ علم النفس التربوى المساعد – كلية التربية – بنها٠
١٥	د/جمال سليمان	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – بنها٠

ملحــق (٢)

مظاهر صعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة.

ملحق (٢)

مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

أ- في الجانب الصوتي.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب- في الجانب النحوي:

١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكانها الصحيح.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة في الاستخدام الصحيح للضمائر.

٥ الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٨- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج- في الجانب الدلالي:

١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح الدال على المعنى.

٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة.

٣- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة – وسط – نهاية).

ملحـــق (٢)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة

ملحق (٣)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصوتي "فونولوجي"

مسلسل الصعوبة	جورس ١٩٩٦	فاهي يوس ١٩٩٤	مولاس ١٩٨٨	إيراهت ١٩٨٦	روث-ب ١٩٩٤	لويد سكي ١٩٩٤	ترافت ١٩٨٦	تورز وآخرون ١٩٩٧	ليندا هيوريك ١٩٩٨	النسبة المئوية
١	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٢	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٣	×	×	√	×	×	×	×	√	√	%٣٣
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب النحوي "السينتاكتي"										
١	×	×	×	√	×	√	√	×	√	%٤٤
٢	√	√	√	√	×	×	√	√	√	%٧٧
٣	×	×	√	√	√	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٥	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٦	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٧	√	×	√	√	√	×	√	×	√	%٦٦
٨		×	√		√	×		×	×	%٥٥
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الدلالي "السيمانتي"										
١	√	√	×	×	×	×	×	×	√	%٣٣
٢	×	√	×	×	×	×	×	×	×	%١١
٣	√	√	√	√	×	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	√	√	√	√	√	√	√	×	%٨٨

ملحـــــق (٤)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

(صورة ميدانية)

إعـــداد

د. أمـــــل عبد المحسن زكي

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد.......؛

تقوم الباحثة بدراسة في التربية تخصص علم النفس التربوي، وعنوانها "دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، والباحثة بصدد إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف صعوبات التعبير الشفهي بأنها عجز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن أداء المهام الشفهية المطلوبة منهم نتيجة الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مع استبعاد العجز الناتج عن عيوب نطقية أو اضطرابات نفسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي في ثلاثة جوانب متمثلة في :

أ-صعوبات الجانب الصوتي، وتتمثل في :

١-الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

ب-صعوبات خاصة بالتراكيب النحوية، وتتمثل في :

١-الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢-الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

جـ-صعوبات الجانب الدلالي، وتتمثل في :

١-الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٢-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد قامت الباحثة بصياغة بعض المفردات لقياس تلك الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي ، ويسعد الباحثة أن تستفيد من خبرة سيادتكم في إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث :

١-مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها إجرائياً.

٢-مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار .

٣-مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

٤-مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار .

والباحثة ترجو من سيادتكم التكرم بإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار . ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

تعليمات الاختبار

تلقى شفهياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

-يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك، وسوف نعرض عليك بعض الصور والعبارات التي تهدف إلى التعبير عن محتواها والاستجابة لها شفهياً إلى تقييم مهاراتك اللغوية.

-ويرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التي تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسي لديك ولكنها تستخدم للبحث العلمي .

-تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة في تطبيق هذا الاختبار عليك.

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .

مفردة (1)
لقياس صعوبة نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً

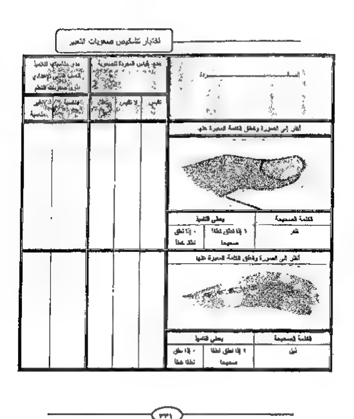
تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن نطق أصوات الثاء والظاء والذال نطقاً صحيحاً ، بحيث إنه يجب نطق هذه الأصوات بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية للمتكلم، وينتج عن هذه الصعوبة تشابهاً في نطق هذه الأصوات مع أصوات أخرى، كأن تنطق الثاء سينا والظاء والذال زايا، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

*يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الصور والجمل التي تحتوي كلمات تتضمن أصوات الثاء والظاء والذال.

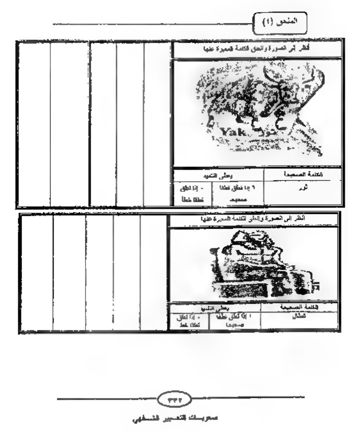
*يطلب من التلميذ نطق الكلمات والجمل المتضمنة لهذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها					
الكلمة الصحيحة: الرف — يعطي الدرجة: ١ إذا نطق نطقا صحيحا، ٠ إذا نطق نطقا خطأ					



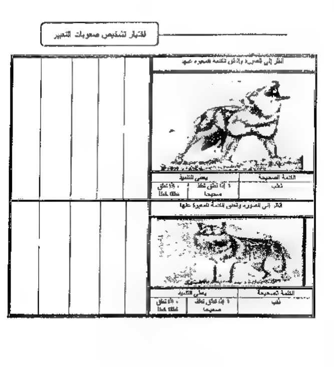
المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبة الكلمة للصف الدراسي [illegible]	
	تقيس	لا تقيس	[illegible]	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: ظفر يعطى الدرجة: ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً — ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: نبل يعطى الدرجة: ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً — ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					



الملحق (٤)

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
ثور							

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
تمثال							



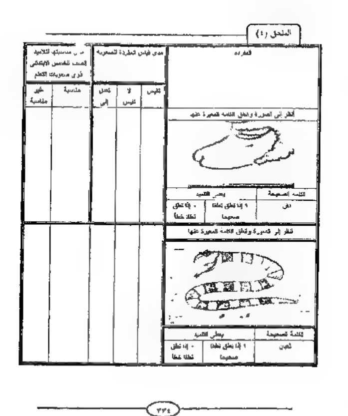
انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها

الكلمة الصحيحة	يعطي التلميذ	
ثعلب	1 إذا نطق نطقا صحيحا	0 إذا نطق نطقا خطأ

انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها

الكلمة الصحيحة	يعطي التلميذ	
ثعلب	1 إذا نطق نطقا صحيحا	0 إذا نطق نطقا خطأ

الملحق (٤)



المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تحتاج إلى	مناسبة	غير مناسبة
انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: خف يعطى التلميذ: ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً - ٠ إذا نطق نطقاً خطأً					
انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: ثعبان يعطى التلميذ: ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً - ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					

انظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها						
الكلمة الصحيحة	يعطى الدرجة					
قبعة	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ				

الملحق (٤)

المفـــــــــــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة: تقيس	لا تقيس	معدل إلى	مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم: مناسبة	غير مناسبة
أعد نطق هذه الجملة نطقًا صحيحًا تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقًا صحيحًا | ٠ إذا نطق نطقًا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقًا صحيحًا تكتسب خس الربيع يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقًا صحيحًا | ٠ إذا نطق نطقًا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقًا صحيحًا آثار مصر كثيرة وعريقة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقًا صحيحًا | ٠ إذا نطق نطقًا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقًا صحيحًا الثقافة مظهر حضاري للشعوب يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقًا صحيحًا | ٠ إذا نطق نطقًا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقًا صحيحًا يحرث الفلاح الأرض بالمحراث يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقًا صحيحًا | ٠ إذا نطق نطقًا خطأ					

ج

المفـــــــــــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تحتاج إلى	مناسبة	غير مناسبة
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً أحب التلاميذ الأذكياء يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً · ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً لا تكلم بالناس [illegible] يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً · ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً النظام سلوك حسن يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً · ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً الذهب من المعادن النفيسة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً · ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً الثأر عادة جاهلية ممقوتة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقاً صحيحاً · ٠ إذا نطق نطقاً خطأ					

مفردة (٢)
لقياس صعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم على استخدام الأركان الأساسية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبتورة خالية من المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم ، وموضع التشخيص ، مجموعة من الصور التى يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى.

يطلب من التلميذ التعبير عنها فى جمل متكاملة الأركان، سواء كانت اسمية (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تحتاج إلى تعديل	مناسبة	غير مناسبة
انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية					

الجملة الصحيحة	وحدة التصحيح	
يقف تلاميذ المدرسة في طابور	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ

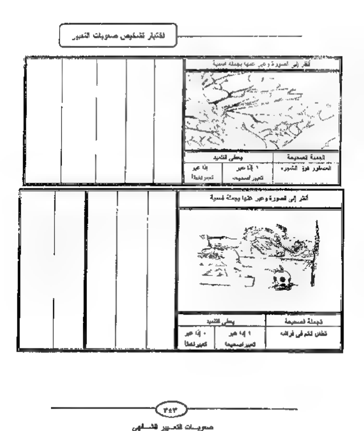
المفردة	مدى قياس المفردة للمهارة			مدى ملاءمة الاختبار للتلاميذ الصف الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تحتاج إلى	مناسبة	غير مناسبة
انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية					

الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
يسقي الرجل الزرع	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	إذا عبر تعبيرا خاطئا

انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية							
الجملة الصحيحة	وحلي الثانية						
يذاكر التلميذ دروسه	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خطأ					
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية							
الجملة الصحيحة	وحلي الثانية						
تضع البنت الخطاب في صندوق البريد	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خطأ					

الملحق (٤)

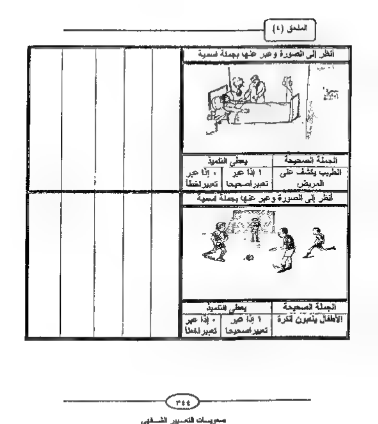
الفقرة	مدى قياس الفقرة للصعوبة			مدى مناسبتها لمستوى الصف الثامن الأساسي لذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية الجملة الصحيحة: يجلس الرجل تحت المظلة يعطى العلامة: ١ إذا عبر تعبيرا صحيحا / ٠ إذا عبر تعبيرا خطأ					
انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية الجملة الصحيحة: الأسرة تأكل على مائدة الطعام يعطى العلامة: ١ إذا عبر تعبيرا صحيحا / ٠ إذا عبر تعبيرا خطأ					



اختبار تشخيص صعوبات التعبير

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية		
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
العصفور فوق الشجرة	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية		
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
الطفل نائم في فراشه	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ



الملحق (٤)

انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية							
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ						
الطيب يكشف على المريض	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خطأ					
انظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية							
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ						
الأطفال يلعبون الكرة	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خطأ					

مفردة (٢)
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم عن استخدام الأدوات المناسبة للاستفهام وكذا صعوبة الإجابة عما يلقى عليه من أسئلة، **ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :**

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الجمل التى تتضمن إجابات عن أسئلة معينة ويطلب من التلميذ وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه،

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الأسئلة، ويطلب منه وضع إجابات عن الأسئلة المعروضة عليه.

الملحق (٤)

المفـــــــــــــــردة			مدى قياس المفردة للمهارة			مدى مناسبتها للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
			يقيس	لا يقيس	تحتاج إلى	مناسبة	غير مناسبة
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة: يقود الرجل السيارة							
السؤال الصحيح	يعطى التلميذ						
ماذا يقود الرجل؟	١ إذا استفهم استفهاما صحيحا	٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة: عدد اللاعبين في فريق كرة القدم أحد عشر لاعباً							
السؤال الصحيح	يعطى التلميذ						
كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟	١ إذا استفهم استفهاما صحيحا	٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					

[illegible]	مدى قياس المهارة الفرعية			مدى مناسبتها للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	يقيس	لا يقيس	يحتاج إلى تعديل	مناسبة	غير مناسبة
ستفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة نعم نجحت في الامتحان السؤال الصحيح: هل نجحت في الامتحان؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا / ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة ذهب محمد إلى مدرسته ماشياً					
السؤال الصحيح: كيف يذهب محمد إلى مدرسته؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا / ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
أجب عن السؤال الآتي أين يعالج المريض؟ الإجابة الصحيحة: في المستشفى يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أجب عن السؤال الآتي لماذا أذهب إلى النادي؟ الإجابة الصحيحة: لأمارس الرياضة يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	لا أدري	مناسبة	غير مناسبة
أجب عن السؤال الآتي متى تذهب إلى مدرستك؟ الإجابة الصحيحة: مبكر يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أجب عن السؤال الآتي ماذا تفعل في المكتبة؟ الإجابة الصحيحة: أقرأ الكتب يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أجب عن السؤال الآتي بلى ذاكرت دروسي الإجابة الصحيحة: ألم تذاكر دروسك؟ يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أجب عن السؤال الآتي كيف حالك؟ الإجابة الصحيحة: بخير والحمد لله يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

مفردة (٤)
لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسياق الجملة أو الموضوع، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات الناقصة ، والتي بإكمالها يتم معنى الجملة، ويطلب من التلميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق والتي تتمم معنى الجملة.

الملحق (٤)

المهارة	مدى قياس المهارة المصورية			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يذهب التلاميذ إلى .... مبكراً الإجابة الصحيحة: المدرسة يعطى التلميذ: (١) إذا أجاب إجابة صحيحة، • إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يقف التلاميذ في ...... الصباح الإجابة الصحيحة: طابور يعطى التلميذ: (١) إذا أجاب إجابة صحيحة، • إذا أجاب إجابة خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

المفردة	مدى قيامه بالمفردة الصحيحة: طمس	لا يتمكن	تحتاج إلى	مدى مناسبتها للتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم: مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يشرح المعلم ..... للتلاميذ الإجابة الصحيحة: الدروس يعطى التلميذ: • إذا أجاب إجابة صحيحة / • إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يسكن التلاميذ ... ويجلسون فيها الإجابة الصحيحة: فصولهم يعطى التلميذ: • إذا أجاب إجابة صحيحة / • إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ ...... في المكتبة الإجابة الصحيحة: القراءة يعطى التلميذ: • إذا أجاب إجابة صحيحة / • إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يجري التلاميذ ... العملية في معامل العلوم بالمدرسة الإجابة الصحيحة: التجارب يعطى التلميذ: • إذا أجاب إجابة صحيحة / • إذا أجاب إجابة خطأ					

الملحق (٤)

[illegible]	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وأنواع صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يدق ... المدرسة ليعلن انتهاء الحصص المدرسية واليوم الدراسي الإجابة الصحيحة: جرس يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميذ إلى ... الإجابة الصحيحة: بيوتهم يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من ....المدرسة الإجابة الصحيحة: الإذاعة يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة .... الإجابة الصحيحة: الألعاب (التربية الرياضية) يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة - ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

مفردة (٥)
لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها: عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمنا المقدمة، والوسط، و الخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع مبتور غير كامل المعنى، ويتم **تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:**

- ❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتنوعة والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم أو ميوله أو رغباته
- ❖ يطلب من التلميذ التحدث في الموضوع الذي يختاره.
  تحدث في أحد الموضوعات الآتية :
  ١. يومك الدراسي .
  ٢. ما تفعله منذ أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .
  ٣. هوايتك المفضلة.
- ❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتحلل في ضوء الأركان الأساسية للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .
- ❖ تقدر الدرجات كما يلي

يعطى التلميذ			
٣	٢	١	٠
إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع	إذا أغفل أحد أركان الموضوع	إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع	إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع التحدث

مفتاح التصحيح اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	الأداء: صحيح (١)	الأداء: خطأ (صفر)	رقم الفقرة	الإجابة الصحيحة	الأداء: صحيح	الأداء: خطأ (٠)
١	القرب			٢٧	[illegible]		
٢	الفكر			٢٨	[illegible]		
٣	ليل			٢٩	يعبر الرجل الشارع		
٤	شال			٣٠	[illegible]		
٥	جرى			٣١	[illegible]		
٦	نجوم			٣٢	[illegible]		
٧	كتاب			٣٣	[illegible]		
٨	[illegible]			٣٤	[illegible]		
	[illegible]			٣٥	[illegible]		
	[illegible]			٣٦	في المستشفى		
	[illegible]			٣٧	[illegible]		
	[illegible]			٣٨	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٣٩	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٠	[illegible]		
	[illegible]			٤١	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٢	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٣	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٤	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٥	عصافير		
[illegible]	[illegible]			٤٦	[illegible]		
	[illegible]			٤٧	[illegible]		
٢٢	[illegible]			٤٨	[illegible]		
[illegible]	[illegible]			٤٩	[illegible]		
٢٤	[illegible]			٥٠	[illegible]		
٢٥	[illegible]			٥١	٣ / ٢ / ١ / ٠		
٢٦	[illegible]				إذا ذكر الأركان الأساسية بالموضوع / إذا نقص أحد أركان الموضوع / إذا خلط ركنين من أركان الموضوع / إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع الكلام		

اسم التلميذ /

الدرجة /

ملحــــــق (٥)

النسبة المئوية لآراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

ملحـــــــق (٥)

النسبة المئوية لآراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائياً		رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائياً	
	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية		ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية
١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢	١٢	%١٠٠	١٣	%١٠٠	٢٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٤	١٠	٨ ٣ ٣ ٣ %	١٢	%١٠٠	٢٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٦	١١	%٩١ ٦٧	١٢	%١٠٠	٣١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٧	١١	%٩١,٦٧	١٢	%١٠٠	٣٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٨	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%٩١,٦٧	٣٣	١٢	%١٠٠	١١	%٩١ ٦٧

الملحق (٥)

رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا		رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا	
	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية		ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية
٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٣٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٤	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣	٣٩	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦٧	٤١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٤	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%١٠٠
٢٠	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%٩١,٦٧	٤٥	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٦	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢٢	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٧	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
					٥١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠

ملحـــــق (٦)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم

(الصورة النهائية)

إعـــداد

د. أمـــل عبد المحسن زكى

تعليمات الاختبار

تلقى شفهياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزى التلميذ/عزيزتى التلميذة :

-يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك.

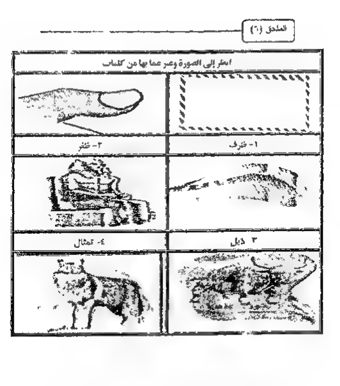
-سوف تعرض عليك بعض الصور والكلمات والجمل والعبارات التى تهدف إلى تقييم مهاراتك اللغوية الشفهية.

-يرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التى تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسى لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمى.

-تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة فى تطبيق هذا الاختبار عليك .

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك فى الاختبار .

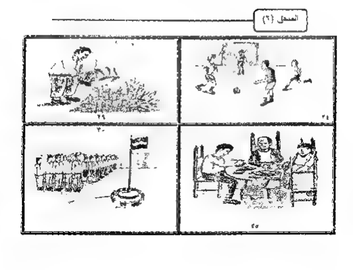

انظر إلى الصورة وعبر عما بها من كلمات
١- ظرف
٢- ظفر
٣ ذيل
٤- تمثال

٥- ثور	٦- ذئب
٧- ثعلب	٨- ذيل
٩- ذبابة	١٠ ثعبان

أعد نطق الجمل الآتية نطقاً صحيحاً	
١١- تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة	١٢- الكذب خلق قبيح
١٣- آثار مصر كثيرة وعريقة	١٤- النظافة مظهر حضارى للشعوب
١٥- يحرث الفلاح الأرض بالمحراث	١٦- أحب التلاميذ الأذكياء
١٧- لا تظن بالناس ظناً سيئاً	١٨- النظام سلوك حسن
١٩- الثأر عادة جاهلية ممقوتة	٢٠- الذهب من المعادن النفيسة

عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة اسمية
عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة فعلية
٢١
٢٦
٢٢
٢٧
٢٣
٢٨

الملحق (٦)



استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة	أجب عن الأسئلة الآتية
٣١- يقود الرجل السيارة	٣٦- أين يعالج المرضى؟
٣٢- يعيش الأسد في الغابة	٣٧- لماذا تذهب إلى النادي؟
٣٣- يأتي السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية	٣٨- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟
٣٤- نعم نجحت في الامتحان	٣٩- متى تذهب إلى مدرستك؟
٣٥- يذهب محمد إلى مدرسته ماشيا	٤٠- ماذا تفعل في المكتبة؟

اكمل الجمل الاتية بكلمة مناسبة	
٤١- يذهب التلاميذ إلى ....مبكرا	٤٢- يقف التلاميذ في ....الصباح
٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من...................المدرسية	٤٤- يشرح المعلمون ....للتلاميذ
٤٥- يدخل التلاميذ ....ويجلسون فيها	٤٦- يمارس التلاميد ....في المكتبة
٤٧ يجرى التلاميذ ....العلمية في معامل العلوم	٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة ....
٤٩ يدق ....المدرسة ليعلن انتهاء اليوم الدراسي	٥٠ بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميد إلى ....

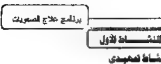
٥١ تحدث في أحد الموضوعات الآتية.

*يومك الدراسى
*ما تفعله منذ ان تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .
*هوايتك المفضلة .

ملحق (٧)

برنامج علاج صعوبات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم

إعداد
د. أمل عبد المحسن زكي



النشـــــاط الأول

نشاط تمهيدي

الهـــدف :

- استثارة دافعية التلاميذ حيث الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين في أثناء التحدث . وكذا خلق جو من الألفة والمودة بين التلاميذ والباحثة مما يسهم في إثارة حماسهم وزيادة اهتمامهم بحضور أنشطة البرنامج التالية .

الأدوات :

بعض القصص والحكايات يقصها التلاميذ عن خبراتهم في الحياة .

الفيديو

أقلام وأوراق بيضاء

مدة النشاط : ٥٥ دقيقة

الإجراءات :

-تقدم الباحثة نفسها إلى التلاميذ، وترحب بهم.

-تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يعرف نفسه بأن يذكر اسمه - الفصل الدراسي - المدرسة التي ينتمي إليها - الوظيفة التي يتمنى أن يعمل بها في حياته.

-تشجع الباحثة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التي تزرع فيهم الثقة بالنفس لتساعدها على خلق جو من الألفة والمودة بينها وبينهم مثل :

-أن يقوم كل تلميذ أمام زملائه في الفصل ويقدم نفسه، ويحدثهم عن هواياتـــه المفضلة.

-تطلب الباحثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكي إحدى الطرائف حتى يشيع في جو الجلسة روح المرح والابتسامة.

-تطلب الباحثة من التلاميذ عرض موضوع معين بحيث يتناقشون فيه عن طريق الحوار، وذلك لتتأكد أنهم على استعداد للاستمرار في أنشطة البرنامج التالية بنشاط ودافعية.

-تقوم الباحثة باستخدام تصوير الفيديو للتلاميذ أثناء حديثهم عن أنفسهم وأثناء حكاية الطرائف ليرى كل تلميذ نفسه ويكون ذلك حافزاً لهم على الاستمرار في البرنامج.

-تنهي الباحثة هذا النشاط بالتنبيه على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

النشـــاط الثاني

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً (ذ-ظ-ث).

الأدوات :

١-بطاقات لصور تتناول كلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء.

٢-نسخ من البطاقات لكل تلميذ.

٣-مادة مسجلة للنطق الصحيح للكلمات.

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطالب منهم النظر إلى الصور، وملاحظة ما فيها، ثم النطق بالكلمات التي تعبر عنها الصورة

يتم تشجيع التلميذ الذي يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه هدية رمزية على سبيل المثال: أقلام، أو قطع حلوى

-تحاول الباحثة التخفيف من حاجز الخوف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ -النطق للكلمات نطقاً صحيحاً.

-يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسموعةً بشكل صحيح.

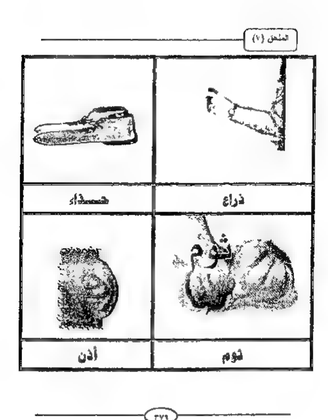
- يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما تعبر عنه من كلمات نطقا صحيحا

التقويـــم :

ويتمثل التقويم التلاميذ في علاج صعوبة نطق (ذ -ث-ظ) في نطق الكلمات المتضمنة في صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفي حالة فشل التلميذ في النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للحروف والكلمات.

تدريبات النشاط

ظبي	نظارة
ثلاثة	ذيل


ذراع
حذاء
ثوم
ثوم
أذن

تمثال	نقاب
باذنجان	ظرف

"النشـــاط الثــــالث"

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث) نطقاً صحيحاً.

الأدوات : بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء بحيث تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون.

-صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه النظر إلى هذه الكلمات وقراءتها مع بيان النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال التلميذ :

-أمامك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، انظر إليها وانطق هذه الكلمات نطقاً صحيحاً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملونة نطقاً صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنانك الأمامية في أثناء النطق.

-يقدم تشجيع إيجابي رمزي للتلميذ إذا أصاب في نطق أصوات الحروف والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من خجل وخوف التلميذ إذا فشل في نطق أصوات هذه الحروف والكلمات.

-تطلب الباحثة من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات : مجموعة لكلمات حرف (الثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (الظاء) ومجموعة لكلمات

حرف (الدال)، ثم تطلب منه نطق كلمات كل حرف نطقا صحيحا.

-يتم تشجيع التلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقا صحيحا.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الكلمات والحروف الملونة في البطاقات المقدمة لهم نطقاً صحيحاً وفي حالة فشل التلميذ في الوصول إلى هذا المستوى تقوم الباحثة بإعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للكلمات.

تدريبات النشاط

ذ	ث	ظ
أستاذ	باحث	لحظة
تنفيذ	ثناء	غليظ
أخذ	كثير	موظف
ذنب	آثار	نظيف
مهذب	ثروة	يظمن
ذهب	عبث	ظريف
ذم	ثمانية	مظلم
يأخذ	عثمان	ظمآن

النشـــاط الرابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً (ذ-ظ-ث) .

الأدوات :

-بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونه تحتوى علـــى حـــروف الثـــاء، الظاء، والذال .

-بطاقات مطبوعة لكل تلميذ .

مدة النشاط : (٤٠) دقيقة .

الإجراءات :

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى هذه البطاقات وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً وبخاصة نطق أصوات الثاء، والذال، والظاء وذلك بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية .

يقال للتلميذ : يوجد أمامك في هذه البطاقات مجموعة من الجمل التي بها كلمات ملونة بها حروف الثاء، الظاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقـــات وحلـــل مـــا تحتويه من جمل :

-تنطق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.

-يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التي بها حرف معين من الحروف الثلاثة والتي تحدده هي كأن يقال لهم :

من معه جملة بها حرف الثاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الظاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الذال؟ انطقها

وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار النطق حتى يتم النطق بشكل دقيق.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة نطقاً صحيحاً.

أما في حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

تدريبات النشاط

أنظر إلى الجمل الآتية وانطقها، ولاحظ نطق الثاء والذال والظاء في الكلمات

ظ	ث	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	الثعلب حيوان ماكر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	الثلاجة تحفظ الطعام من الفساد	ذرفت العين الدموع
لا تسر في الطرق المظلمة	اشتريت ثوباً ثمينا	لا تذل نفسك لغير الله

قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الاثنين، والثلاثاء	احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطي ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	هذه نافذة، وهذا باب
الظمأ يرويه الماء	كثرت الحوادث في المدن	يتجمع الذباب على القاذورات

النشاط الخامس

لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والثاء

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والثاء.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الذال والظاء والثاء.

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

- تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.
- يطلب من التلميذ قراءة الجمل ونطق ما بها من كلمات نطقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة نطقاً صحيحاً.
- إذا نطق التلميذ الأصوات نطقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالي، وإذا لم ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً أعيد التدريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات.

تدريبات النشاط

الثعلب حيوان ماكر

-ينتظم التلاميذ في صفوف.

-ضع الخطاب في المظروف.

-يتجمع الذباب حول القاذورات.

-يرتدي الولد ثوباً نظيفاً.

-في مصر آثار كثيرة وعظيمة.

-لا تعبث بالأشياء الثمينة والذهبية.

-لا تظن بالناس السوء.

-لا تسر في الأماكن المظلمة.

-يذوب الملح في الماء.

النشاط السادس

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات :

- مجموعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية.
- نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة.

الإجراءات :

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جهراً بنطق صحيح.
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الأساسية، والفرق بين صياغة الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر)، والجملة الفعلية (فعل + فاعل+ مفعول به).
- يقسم التلاميذ قسمين، قسم لقراءة الجمل الاسمية، والآخر لقراءة الجمل الفعلية، ثم تطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.
- يقدم تشجيع رمزي لمن يؤدي المهمة المطلوبة منه بنجاح.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى الهدف من النشاط تقوم الباحثة بإعادة تدريبه مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية، متكاملة الأركان ويستطيع التفريق بينهما.

تدريبات النشـــاط

-انظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية :

الأسرة تشاهد التليفزيون	تشاهد الأسرة التلفزيون
محمد مجتهد فى مذاكرته	يجتهد محمد فى مذاكرته
الفلاح يسقى الزرع	يسقى الفلاح الزرع
التلميذ جالس فى المكتبة	يجلس التلميذ فى المكتبة

التلوث فى منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث فى منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف تشرب الشاى	تشرب الضيوف الشاى
الفتاة ترتدى فستاناً جميلاً	ترتدى الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته فى المنزل	يساعد الزوج زوجته فى المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش فى الغابة	يعيش الأسد فى الغابة

النشاط السابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات :

-بطاقات مصورة بحيث تعبر الصورة عن أحداث يمكن التعبير عنها بجمل اسمية وفعلية.

-نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجـراءات :

-توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.

-يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجملة اسمية، ومرة بجملة فعلية.

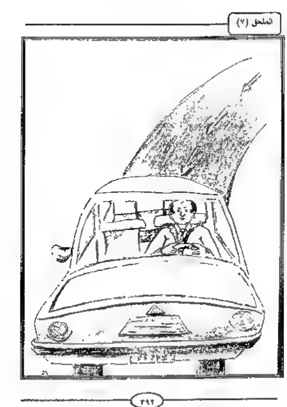
-تناقش مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أي نقص فيها، وهل الجملة تامة المعنى أم لا، والفرق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.

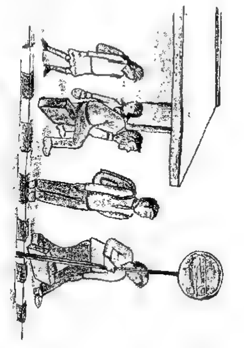
-تطلب الباحثة من التلميذ الإتيان تحديد أركان الجملة الاسمية والفعلية.

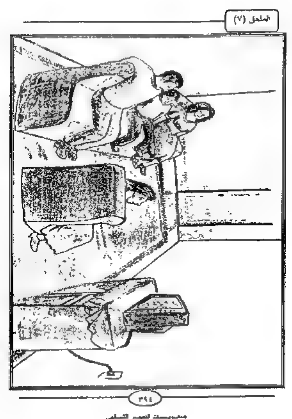
-يقدم تشجيع في شكل هدايا رمزية للتلميذ إذا أصاب في بناء جملة صحيحة متكاملة الأركان.

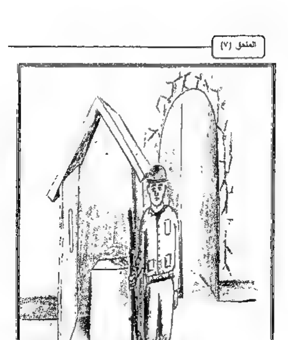
التقويــم:

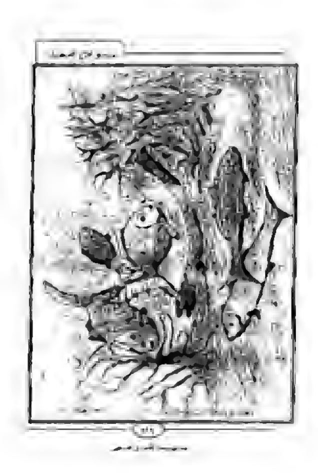
يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج التلميذ لجمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، وتامة المعنى، وفي قدرته على التفريق بين أركان الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف فيتم تكرار تدريبه حتى يصل إلى هذا الهدف.



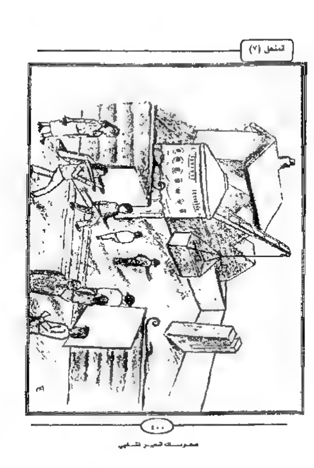








الشكل (٧)



النشاط الثامن

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات. :

-شفافيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وأخرى فعلية.
-بطاقات بيضاء، وأقلام رصاص.

مدة النشاط : ٤٥ دقيقة

الإجراءات :

-يعرض الموضوع على التلاميذ من خلال شاشات العرض
-توزع البطاقات البيضاء والأقلام على التلاميذ.
-يطلب من كل تلميذ أن يستخرج الجمل الاسمية والجمل الفعلية من الموضوع، وأن يكتبها في البطاقات.
-يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما استخرجه من جمل اسمية وجمل فعلية وينطقها أمام زملائه.
-يطلب من كل تلميذ أن يحول الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس.
-يطلب من التلاميذ أن يتناقشوا فيما توصلوا إليه من جمل.

-يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما انتهى إليه من جمل اسمية، وفعلية، وما تم تحويله من جمل اسمية إلى فعلية والعكس.

-يتم تشجيع لمن يستطيع التحويل بين الجمل الاسمية الفعلية، ويعرف مكوناتهما.

التقويم:

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية من القطعة المقدمة بصورة صحيحة، والقدرة على التمييز بين أركان الجمل الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، والقدرة على تحويل أي منهما إلى الأخرى

وفي حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبهم ثانية حتى يتحقق الهدف من النشاط.

تدريبات النشـــاط

الريـــــاضـــــة

"للرياضة أثر كبير في بناء جسم الإنسان وتنمية مهاراته المختلفة، وتنشيط عقله وفكره وذهنه، ومساعدته على القيام بمختلف النشاطات، كما أن الرياضة تؤثر على سلوك الإنسان، فهي تهذب النفوس، وتعود الإنسان على الكثير من العادات الطيبة، كالصبر، وقوة التحمل، وتعوده أيضاً على النظام، والنظافة، فالإنسان الرياضي الذي يحافظ على ممارسة نوع معين من أنواع الرياضة سوف تجد فيه كل هذه الصفات الجميلة التي يجب أن يتحلى بها كل إنسان.

جمـــــال الزهـــــر

الزهر جميل، ألوانه متعددة، وأشكاله بديعة، ورائحته طيبة عطرة في أكثر الأحيان، نراه في المنازل، قد نسقت أنواعه، ووضعت في الزهريات، وزينت بها الموائد، والمكاتب، وجملت بها الحفلات، وبها تسر العيون وتشرح الصدور ومنه تستخرج العطور، ويضع الشراب، ولذلك يجب أن نحرص على الزهر ولا نقطفه ولا نعبث به في حديقة المدرسة، أو في أي حديقة من الحدائق العامة أو الخاصة.

مصر والسياحة

مصر بلد سياحى يقع فى وسط العالم فى ملتقى ثلاث قارات آسيا وأفريقيا وأوروبا، تتميز مصر بجوها المعتدل وسمائها الصافية فى معظم أيام السنة، كما أن بها الكثير من الآثار مثل : الأهرامات وأبو الهول والمتحف المصرى، وبها الشواطئ الجميلة والمدن السياحية مثل الغردقة وشرم الشيخ، والسياحة تدر أموالاً كثيرة لمصر لذا يجب علينا أن نشجع السياحة ونرحب بالسائحين لنزيد من مواردنا المالية وننهض باقتصادنا الوطنى.

النشاط التاسع

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج جملة متكاملة الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب على كل واحدة منها مجموعة من الكلمات المنفصلة .

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم للتلاميذ بطاقات الكلمات .

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المقدمة له .

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والجمل الفعلية إلى اسمية .

-إذا أدى التلاميذ تدريبات النشاط أداء سليما بحيث يصل إلى مستوى إتقان ٨٠% لهذا النشاط يتمّ الانتقال للنشاط التالي وإذا لم يصل إلى حد المستوى يعاد التدريب مرة ثانية حتى يصل إلى مستوى الاتقان .

تدريبات النشاط

أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون منها جمل اسمية وفعلية
شرم الشيخ – سياحية – مدينة – جميلة.
مضئ – فى – السماء – القمر.
النجوم – تظهر – فى – الليل.
حيوان – ماكر – الثعلب.
يقرأ– ا الكتاب - فى - المكتبة - التلميذ.
الفلاح – يحرث – الأرض – بالمحراث.
الدرس - يكتب - بالقلم- التلميذ
التلميذ – نجح -الامتحان – فى
مجتهد – العامل - فى - عمله.
أحب- لا- عمل - الغد- تأجيل- إلى- اليوم

النشاط العاشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقات لصور تحتوي على أسئلة.
- نسخة من هذه البطاقات مع التلاميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجـراءات :

- تعرض الباحثة البطاقات التي تحتوي على أسئلة على كل تلميذ.
- يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الأسئلة وقراءتها والتفكير فيها.
- يطلب من التلميذ وضع إجابات محددة على هذه الأسئلة.
- يتم تصحيح إجابات التلميذ.
- يتم تشجيع التلميذ إذا أجاب إجابات صحيحة.
- يشرح للتلميذ ما تدل عليه أدوات الاستفهام المختلفة.

التقويـم :

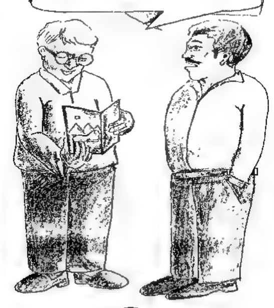
يتمثل التقويم في هذا النشاط في قدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة إجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستفهام المختلفة، وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه على الأنشطة مرة أخرى حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

ما الرياضة التي تفضلها؟

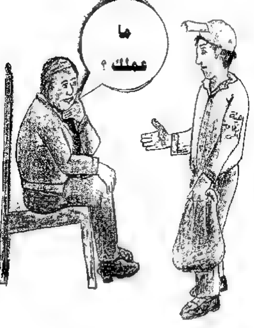
أين تذهبين ؟

ماذا تفعـــل؟

ما اسمك؟


هل ذهبت إلى المتحف المصري؟

كيف تذهب إلى المدرسة؟


ما
عملك ؟

من قدوتك
في الحياة؟

لماذا تذهب إلى النادي؟

النشاط الحادي عشر

الهدف من النشاط : تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقات لصور يطلب من التلميذ التعبير عن محتواها بسؤال.
- نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

- تعرض البطاقات التي تحتوي إجابات لمواقف معينة على التلميذ.
- يطلب من التلميذ النظر في هذه الصور والتعبير عن محتواها.
- تطلب الباحثة من التلميذ وضع أسئلة عن محتوى الصورة باستخدام أدوات الاستفهام المناسبة؟
- يشرح للتلميذ أدوات الاستفهام، حيث تحدد وظيفة كل أداة من أدوات الاستفهام؟

- هل	حرف استفهام
- من	اسم السؤال عن العاقل
- ما	اسم استفهام السؤال عن غير العاقل
- متى	اسم استفهام السؤال عن الزمن
- أين	اسم استفهام السؤال عن المكان
- كيف	اسم استفهام السؤال عن الحال.
- كم	اسم استفهام السؤال عن العدد.
- لماذا	اسم استفهام السؤال عن السبب

- تصحيح استجابات التلميذ بوضع السؤال الصحيح للاستفهام أو الأسئلة عن كل صورة من الصور المعروضة.

التقويم :

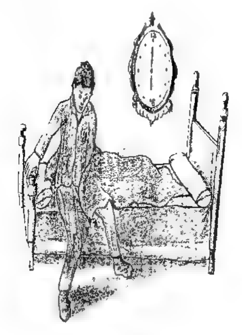
يتمثل تقويم التلميذ في هذا النشاط في صياغة أسئلة صحيحة باستخدام الأدوات المناسبة للاستفهام عن البطاقات والصور المعروضة، وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا الهدف يتم إعادة تدريبه مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

أذهب إلى المدرسة ماشيا

عمرى
اثنا عشر عاما

اسمي محمد

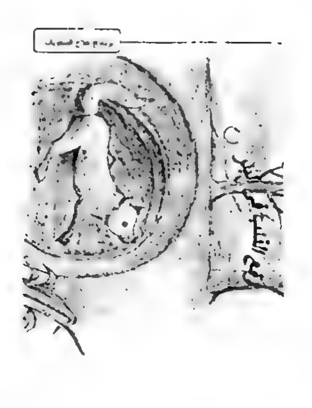
أربعة أقلام



أحمل المظلة
لتحميني من أشعة
الشمس

أذهب إلى المدرسة ماشيا

في خير
والحمد لله



الأرنب أصغر الحيوانات فى الصورة

النشاط الثانيَ عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين اثنين في شكل سؤال وجوابه.
- صورة من البطاقات لكل تلميذ.

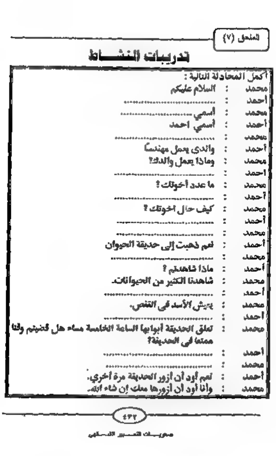
مدة النشاط : (٤٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجـــراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ ويطلب منهم قراءة المحادثة والتفكير فيما تتضمنه من أسئلة وإجابات ، ثم يطلب منهم محاولة إكمال المحادثة.
- تدار مناقشة بين التلاميذ في المحادثة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة. يطلب من تلميذين تمثيل المحادثة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمثلون المحادثة بصورة صحيحة ويقدمون إجابات وأسئلة مناسبة.

التقويـــم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في القيام بإجراء محادثة سليمة لغويا وباستخدام أدوات الاستفهام المناسبة والإجابة الملائمة للأسئلة، وفي حالة عدم قدرة التلميذ على استخدام الاستفهام والجواب عليه ، يعاد تدريبه حتى يصل إلي الهدف المطلوب من النشاط.



تدريبات النشـــاط

أكمل المحادثة التالية :

محمد : السلام عليكم

أحمد : ....

محمد : اسمي ....

أحمد : أسمي احمد

محمد : ....

أحمد : والدي يعمل مهندساً

محمد : وماذا يعمل والدك؟

أحمد : ....

محمد : ما عدد أخوتك ؟

أحمد : ....

محمد : كيف حال اخوتك ؟

أحمد : ....

محمد : ....

أحمد : لقد ذهبت إلى حديقة الحيوان

محمد : ....

أحمد : ماذا شاهدتم ؟

محمد : شاهدنا الكثير من الحيوانات.

أحمد : ....

محمد : يعيش الأسد في القفص.

أحمد : ....

محمد : تغلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل قضيتم وقتا ممتعا في الحديقة؟

أحمد : ....

محمد : ....

أحمد : نعم أود أن أزور الحديقة مرة أخرى.

محمد : وأنا أود أن أزورها معك إن شاء الله.

النشاط الثالث عشر

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسئلة ، وإجابات.

مدة النشاط : (٥) دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات :

-تقدم البطاقات إلى التلميذ.

-يطلب من التلميذ قراءة البطاقات وتحديد الجمل التي تحمل معنى استفهام والأخرى التي تحمل معنى الجواب.

يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة ووضع أسئلة للإجابات المقدمة له.

- إذا اتقن التلميذ استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم يتقن استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم تكرار بعض الأنشطة حتى يصل التلميذ لإتقان استخدام الاستفهام والجواب عنه.

تدريبات النشاط

لماذا تذهب إلى النادي؟	ذهب محمد مع علي إلى النادي؟
من يزرع الحقل؟	أصحو من النوم مبكرا.
أين يعالج المرضى؟	يعيش السمك في الماء.
متى تستيقظ من النوم؟	يذهب العمال إلى أعمالهم الساعة الثامنة صباحا.
كيف تذهب إلى المدرسة؟	أذاكر دروسي لأنجح

تدريبات النشاط

المستشفـــــى

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وذهبا لزيارة صديقهما أحمد المـــريض المريض بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجـدا فيهـا أطبـاء وطبيبات، وممرضين وممرضات ، يعالجون المرضى ، وفي أثناء زيارتهم شـاهدوا بعـض أقسام العلاج بالمستشفى، مثل غرفة الاستقبال التي يـتم فيهـا اسـتقبال حـالات الحوادث الخطيرة، وقسم العظام لعلاج كسور العظام ، وقسم القلب والصدر لعــلاج ضيق التنفس وارتفاع ضغط وانخفاض ضغط الدم ، وكل ما يرتبط بأمراض القلــب والصدر، وقسم الرمد لعلاج أمراض العين، وقسم الأنف والأذن والحنجرة لعلاج ما يرتبط بها من أمراض.

جلس محمد وعلى مع صديقهما أحمد، وأعطياه الهدية، فشكرهما أحمـد ثـم رجع محمد وعلى إلى بيتهما.

- ذهب محمد وعلى .... صديقهما أحمد المريض بالمستشفى.
- في المستشفى .... ، .... ، .... يعالجون المرضى
- غرفة .... في المستشفى يتم فيها ...... المرضى القادمين إلى المستشفى.
- قسم .... لعلاج كسور عظام الجسم.
- يتم علاج .... في قسم الصدر والقلب.
- يتم علاج أمراض .... في قسم الرمد ، أما قسم الأنـف والأذن والحنجـرة فقيه يتم علاج ....
- يذهب الأصحاب إلى المستشفى ...... المرضى.
- يشكر .... من يزوره.

الســد العالـــى

السد العالى مشروع عظيم من مشروعات الثورة ، يقع فى جنــوب أسوان، وقد تم بناؤه فى عشر سنين ، ومــن العمــل الــدائب والجهــد المستمر ، وانتفعت به بلدنا فى حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يعمل السد العالى على زيادة الأراضى الزراعية وإضــاءة الــبلاد ، وبــسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت فى عالم الصناعة وتبوأت المركز اللائق بها بين الامم الراقية والشعوب المتحضرة.

- الــسد العــالى مــشروع .... مــن مشروعات الثورة.
- يقع السد العالى فى .... أسوان.
- انتفعت البلاد من السد العالى بـ ....
، .... ، .... ، ....
- نهضت البلاد بسبب الــسد العــالى و ....المركــز اللائق بين الشعوب.

السياحة فى مصر

السياحة فى مصر مصدر مهم من مصادر الدخل القومي، لأنها يجذب لنها تجعل مصر فى مكانة عالية رفيعة بين دول العالم، حيث تفيد المعالم السياحية الكثيرة الموجودة فى أنحاء متفرقة من البلاد فى أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق. فمصر مليئة بالكثير من المزارات السياحية العامة والآثار الخالدة كالأهرامات وأبو الهول فى الجيزة ، والمعابد والآثار المختلفة فى الأقصر وأسوان.

- السياحة فى مصر من أهم مصادر ....
- تفيد المعالم السياحية فى مصر فى أن يتعرف العالم على ....
- فى مصر الكثير من المزارات السياحية مثل .... والموجودة فى .... و .... فى الأقصر وأسوان.

النشاط الخامس عشر :

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات مكتوب عليها موضوع به كلمات ناقصة.

-صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقائق .

الإجراءات :

-تعرض البطاقات التي بها موضوع قرائي على التلاميذ من خلال جهاز العرض العلوي.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة السياق.

- توزع الباحثة البطاقات على التلاميذ.

- يطلب من كل تلميذ أكمال الموضوع بكلمات مناسبة لسياق الموضوع ونطقها أمام زملائه.

- يناقش التلاميذ الكلمات للتوصل إلى الكلمات المناسبة للسياق.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في اختيار الكلمات المناسبة التي تتم معنى الجملة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

نعـــم الله

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة، ومن هذه النعم أن من عليه بحواس مختلفة، ومن هذه الحواس حاسة .... التي يستطيع بها الإنسان أن يميز بين الروائح المختلفة للأشياء، وتكون عن طريق .... أما حاسة ..... فيستطيع بها الإنسان أن يتحسس ملمس الأشياء من حيث النعومة والخشونة، وتكون عن طريق .... أما حاسة البصر فيستطيع بها الإنسان أن يميز ملامح الأشياء، وتكون عن طريق .... ثم غيرها نعم الله على الإنسان

نهر النيـــل

نهر النيل نهر ..... مبارك ، يمر بالعديد من .... ولكنه ..... في البحر المتوسط ، لذا فالمصريون يعرفون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن النيل .... الأرض، و...... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن. .. . عليه من كل شيء.... جماله بأن يجعل مياهه نظيفة خالية من التلوث من ... المصانع، و...... الحيوانات، والقاذورات، حتى يصبح النيل منبع البهجة والفرح لكل المصريين.

العلــــم

العلم هو صاحب المقام الأول في كل ما تنعم به البشرية من .... وحضارة و...... فالعلم هو السلاح .... الذي يحمي الأمم في حالات السلم وكذلك حالات ....، وهناك الكثير من وسائل التعليم، ومن هذه الوسائل، ومن ثم يجب التردد على المكتبات المختلفة لتحصيل العلم وهناك أيضا ...... مثل الراديو، .... وأيضا ...... الذي يعطي المعلومات بسرعة فائقة، فالعلم بأيدي الشعوب من ظلمة .... إلى ...... المعرفة.

النشاط السادس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات بها جمل متنوعة تتضمن كلمات ناقصة.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٣٠) دقيقة .

الإجراءات :

-تعرض الجمل على التلاميذ من خلال البطاقات ويطلب منهم قراءتها وملاحظة النقص بها.

- يطلب من التلاميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق ونطقها.

- يعرض تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون كلمات مناسبة للسياق.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في تقديم كلمات تتمم المعنى ، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات يعاد تدريبه ثانية حتى يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

تدريبات النشاط

وقفت السيارة في الزحام في إشارة المرور لأن الإشارة كانت .... وعندما أضيئت الإشارة باللون ..... سارت السيارة وانتهى الازدحام.

- عندما تقابل أحد زملائك فإنك ...... وعندما يقدم لك خدمة فإنك ....
- أراد أحد الأشخاص التدخين في وسيلة مواصلات عامة فإنك تنصحه بـ .... لأن التدخين ....
- عندما نريد أن نقرأ كتبا متنوعة فإننا نذهب إلى ...... وعندما نريد أن نمارس الرياضات المختلفة فإننا نذهب إلى ....
- تخاصم أحد زملائك مع آخر فنصحتك بـ .... نرتدي .... في الشتاء أما في الصيف فإننا نرتدي ....
- نستخرج البطاقات الشخصية من .... أما رخص قيادات السيارة فنستخرجها من ....
- عيد .... بعد نهاية شهر رمضان ، أما عيد الأضحى فيكون بعد ....
- تسقط أوراق الشجر في فصل .... وتخضر وتزدهر في فصل ....
- كتب محمد خطابا إلى أخيه في السعودية ثم وضعه في .... وأسقطه في ....
- ذهب علي إلى السوق فاشترى الخضروات من عند الخضري والفاكهة من .... ، أما اللحوم فقد اشتراها من ....

النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

- بطاقات بها موضوع يتضمن كلمات ناقصة.

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات مناسبة للسياق يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم تكن الكلمات مناسبة يتم التدريب على أنشطة علاج هذه الصعوبة مرة أخرى.

تدريبات النشاط

التلـــوث البيئي

إذا سرت فى الشارع فإنك ترى .... المنبعث مـــن مـــؤخرة السيارات ، وتشم .... التى تسبب الـــضيق والغثيـــان ، كمـــا تتـــسرب .... الملوثـــة إلـــى الأنهـــار والبحيـــرات فتـــسمم ....، وقد يضع .... مواد كيماوية لتزيد مـــن حجـــم الثمار فتسبب للإنسان مشكلات صحية ، وهناك من يـــشوه الجـــدران والأماكن العامة فيسبب للناظر ضيقا وحزنـــا ممـــا يعـــرف بـــالتلوث .... أما من يرفعون أصواتهم أو أصوات أجهزتهم وســـياراتهم فإنهم يسببون ما يسمى بالتلوث ....

النشاط الثامن عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- نسخة لكل تلميذ من هذه البطاقات.

مدة النشاط : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات :

تعطي الباحثة التلاميذ البطاقات المكتوب فيها النص القرائي وتعرض النص على شاشة العرض وتطلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.

- تدار مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد أفكار الموضوع ومقدمته وخاتمته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانية وإعادة ألقائه مع مراعاة الالتزام بالتقديم وعرض الأفكار متسلسلة ، والخاتمة.

يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يجيدون إلقاء الموضوع في المرة الثانية مع الالتزام بكل من المقدمة والأفكار والخاتمة.

التقويم :

يتمثل تقويم هذا النشاط في إعادة صياغة الموضوع القرائي بصورة تتكامل فيها كل من المقدمة مع الأفكار المتسلسلة مع الخاتمة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى انتاج الموضوع بهذه الطريقة يعاد تدريبه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

أحمد زويل

تنعم مصر ببعض الشخصيات البارزة في كثير من المجالات العلمية ، والأدبية ، ومن هذه الشخصيات، شخصية أثرت في مسيرة العلم في العالم المعاصر، وهي شخصية الدكتور أحمد زويل ، تلك الشخصية التي تميزت منذ طفولتها بحبها الشديد لإجراء التجارب العلمية ، ذلك الحب الذي لم يكن الدافع الوحيد لدخول كلية العلوم، بل كانت أسرته تعده أيضا ليكون عالما منذ صغره.

ولد أحمد زويل في مدينة دمنهور عام ١٩٤٦م ، وحصل على درجة البكالوريوس في العلوم من كلية العلوم ، ثم عين معيدا بالكلية وسافر إلى أمريكا للحصول على الدكتوراه وقضى سنوات طويلة يبحث، ويدرس حتى استطاع أن يحقق سبقا علميا في مجالات الليزر ، الأمر الذي جعله يرشح للحصول على الكثير من الجوائز العلمية ، والتي توجت بحصوله على جائزة نوبل في العلوم.

إن زويل حقا شخصية عبقرية وإرادة مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوفر لها عناصر النجاح تستطيع أن تحقق طموحها ، وتثبت ذاتها ، فهلا استطاع شباب مصر أن يسعى إلى تحقيق تقدم علمي كل في مجاله لترقى بمصر تلك الوطن الجميل.

شخصية مكافحة

تمتلئ الحياة بالكثير من مواقف الكفاح ، ومن هذه المواقف تلك المرأة التي مات عنها زوجها وترك لها ستة من الأطفال في سن صغيرة ، فماذا تفعل تلك المرأة ، لقد عرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التي تكون على حساب تربية أبنائها ، فألزمت نفسها بتربيتهم ، وخرجت لتعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى استطاعت أن تصنع منهم أفراد ينفعون وطنهم في كافة المجالات حيث كبر الأولاد وتخرجوا من كليات مختلفة ، وعملوا في مجالات عدة الطب، والتدريس ، والمصانع ، ولم يقتصر الأمر على مجرد تعليمهم ، بل كانت هناك التربية على الأخلاق والقيم التي جعلت من هؤلاء الأولاد في مكانه مرموقة محترمة بين أفراد المجتمع الذي يتعاملون معه، وظل هؤلاء الأولاد يدينون بالفضل لأنهم التي أراحوها من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة في سعادة ، مما يجعلنا نحترم تربية هذه الأم لأولادها تربية فاضلة، قل أن نجدها في كثير من الأسر ، ولذا وجب علينا أن نقتدي بتلك الأم حتى نستطيع تنشئة أولادنا تنشئة أسرية سليمة لننفع أنفسنا وننفع مجتمعنا.

جمال الدين الأفغاني

يظهر في كل عصر أحد العلماء ليقود المجتمع إلى الإصلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذي ولد عام ١٨٣٨م، ١٢٥٤هـ في أفغانستان ، حظي أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف واتصل به كثير من العلماء والطلاب ، وقف ضد الاستعمار الأوروبي في الشرق، وأسس مدارس فكرية له في مصر والعالم العربي، ونادي بإنشاء جامعة الدول الإسلامية التي كان من أهدافها جمع العالم الإسلامي تحت راية واحدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة تقود الإسلامي نحو الإصلاح فهلا اقتدينا بهذه الشخصية.

البلهارسيا

هناك العديد من الأمراض التي تصيب الشقاء للإنسان لأنها تصيب أجهزة جسيمة، ومن هذه الأمراض مرض البلهارسيا ، الذي اكتشفه العالم الألماني بلهارس عام ١٩٨٥ وينتشر مرض البلهارسيا في الريف المصري لتوافر مناطق العدوى المائية عكس المدن والمناطق الحضرية حيث لا تتوافر سبل العدوى ، وتسبب البلهارسيا مشكلات صحية للإنسان تؤثر على الكبد مما يؤدي إلى الوفاة ، لذا يجب علينا أن نقي أنفسنا وأبنائنا من الإصابة بهذا المرض حتى نرتقي بثرواتنا البشرية والنهوض بمجتمعنا المصري.

النشاط التاسع عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات لصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلاميذ.
- نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

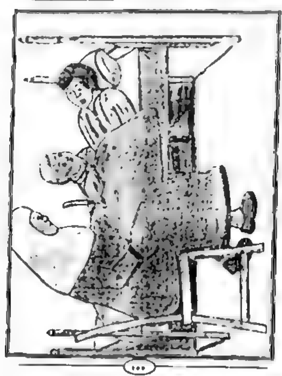
الإجـــراءات :

- يعرض الصور على التلميذ، ويطلب منه التحدث عما تحتويه كل صورة على حده في شكل أفكار.
- يطلب من التلميذ محاولة ترتيب هذه الصور حسب ترتيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملاً.
- يطلب من التلميذ التحدث شفهياً عن القصة التي تعبر الصور عنها مع مراعاة أن يقدم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يختتم كلامه في نهاية الموضوع.
- تدار مناقشة بين التلميذ والباحثة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة.

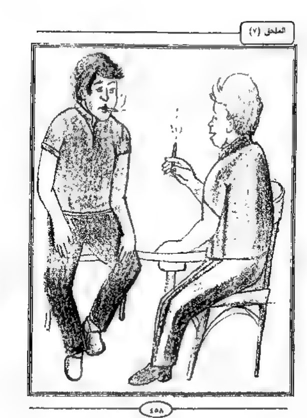
-يقدم الباحثة تشجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، وراعى المقدمة، وتسلسل الأفكار والخاتمة. "

التقويـــم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في التعبير عن الصور في شكل موضوع متكامل له مقدمة مناسبة، وأفكاره مرتبة ومتسلسلة، وله خاتمة مناسبة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.



مستشفى



النشـــاط العشرون

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

-بطاقات مكتوب فيها أسماء لموضوعات يمكن التلاميذ التحدث فيها.
-صورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة.

الإجـــراءات :

-تقدم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتي تتضمن عناوين لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهي :
(حديث من ابن لأمه في عيد الأم).
(حديث عن أسرة مكافحة).
(صديق عزيز).
(هو ابنك).
-يطلب من التلاميذ التحدث في هذه الموضوعات شفهياً ثم يناقش التلاميذ في تعبيرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة الملائمة وتسلسل الأفكار والخاتمة المناسبة.
-يقدم التشجيع للتلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان.

التقويـــم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج موضوع متكامل الأركان من حيث (المقدمة – تسلسل الأفكار – الخاتمة).

تدريبات النشاط

تحدث فى أحد الموضوعات الآتية مراعيا المقدمة وتسلسل الأفكار والخاتمة

- حديث من ابن لأمه فى عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

الملحق (٧)

النشاط الحادى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات :

- تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات.
- يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقدمة لهم.
- يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة.
- إذا تحدث التلميذ في الموضوع مراعياً أركانه تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع في حديثه أعيد التدريب على أنشطة الصعوبة مرة أخرى.

تدريبات النشاط

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

وصف صديق

وصف حديقة

مناسبة سعيدة

شخصية تريد أن تكون مثلها

هواية مفيدة

الملحق (٧)

النشاط الثانى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى التعبير الشفهى من حيث النطق الصحيح للأصوات ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه ، وكذا الجانب الدلالى للتعبير الشفهى من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها أسئلة يجيب عنها التلميذ.
- بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات فى مجالات مختلفة.
- مسجل صوتى.
- كاميرا فيديو

مدة النشاط : (٢٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

- تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات.
- يطلب من التلاميذ التحدث فى أحد الموضوعات المقدمة لهم.
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من النطق الصحيح لأصوات الظاء والذال والثاء ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام

الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه , وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجيل استجابات التلاميذ من خلال المسجل الصوتي والفيديو .
- يعرض التسجيل الصوتي وتسجيل الفيديو على التلاميذ لبيان مدى تمكنهم من الحديث

-إذا تحدث التلميذ مراعياً نطق أصوات الذال والظاء والثاء بشكل صحيح , مع استخدام جمل متكاملة الأركان والاستفهام والجواب عنه وإنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراعي أي هدف أعيد التدريب على أنشطة تؤدي إلى إتقان الهدف .

تدريبـــات النشاط

– قدم خمسة كلمات بها أصوات الثاء والظاء والذال ثم انطقها نطقا. صحيحا

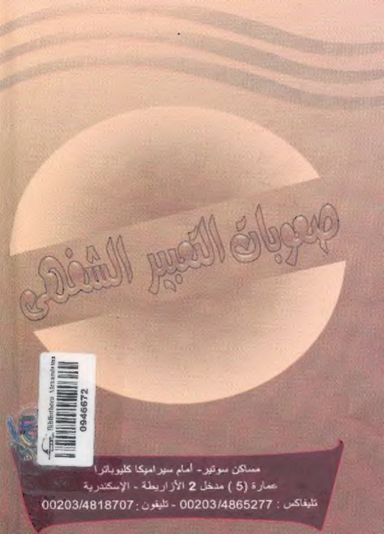
- قدم خمسة جمل اسمية ثم قم بتحويلها إلى جمل فعلية.

– قدم خمسة إجابات ثم استفهم عنها .

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

- رحلة قمت بها
- هواية تمارسها
- بلد تود أن تزوره
- اقترح أي موضوع وتحدث فيه

ف: 3786 ت: 26/8/2010


صعوبات التعبير الشفهي
Bibliotheca Alexandrina
0946672
مساكن سوتير - أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707